PÄDAGOGISCHE REVUE: CENTRALORGAN FÜR WISSENSCHAFT, GESCHICHTE U...





Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Haus-, Schul- und Gesellschaftserziehung.

Begründet

von

Dr. Mager.

Seit 1849 fortgesetzt von

C. G. Scheibert,
Director der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin;

W. Langbein und A. Kuhr,
Lehrern an derselben Schule.

Dreißigster Band.
(Januar—Juni der ersten Abtheilung.)

Zürich,
Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.
1852.

Inhalt des dreißigsten Bandes.

I. Abhandlungen.

Seite

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

II.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 1. Januar 1852.

I. Abhandlungen.

Die Beurtheilung der geschichtlichen Persönlichkeiten.

Eine pädagogische Warnung.

Jeder, der die Geschichte auch nur einigermaßen aus den Quellen studirt hat, weiß, wie mißlich es gemeiniglich um die psychologischen Beurtheilungen der geschichtlichen Persönlichkeiten steht, indem es theils an dem dazu nöthigen Material fehlt, theils die verschiedenen Standpuncte der religiösen, sittlichen, politischen, weltgeschichtlichen Betrachtung das Material durch Auslassungen, Umordnungen und Zuthaten zu ihren Zwecken mißbrauchen.

Denn, was das Material betrifft, so reicht es nirgends in der Geschichte zur objectiven Beurtheilung so wenig hin, als bei der Charakteristik der handelnden Personen. Einerseits verkehrten dieselben während ihrer geschichtlichen Thätigkeit, und noch mehr in ihrer privatlichen Zurückgezogenheit in Kreisen, in welche die Beobachtungen der geschichtlichen Schriftsteller und des größern Publicums nicht dringen konnten, und über welche die Eingeweihteren nicht berichten durften oder wollten; andererseits sind die Handlungen jener Personen oft aus so unmerkbaren, privatlichsten, augenblicklichen Antrieben entsprungen, daß wohl die That, aber nicht das Motiv zur Beurtheilung gezogen werden kann; ferner gehört es zu den schwierigsten Aufgaben der Geschichtswissenschaft, sich entlegnere Zeiten so sehr in ihrem Detail zu veranschaulichen, daß die religiösen, sittlichen und politischen Standpuncte der Persönlichkeiten zur Beurtheilung der Motive ihrer Handlungen fest ständen; endlich ist es ungemein schwer, die Persönlichkeiten sowohl der Handelnden als der sie Beurtheilenden von ihren berichtenden Charaktern ohne eigenste Anschauung ihres Verkehrs und Wesens so zu erfassen, daß man die Berichte zu einer psychologischen Beurtheilung kritisch sicher benutzen könnte.

Kurz, es steht bei uns, und gewiß bei den Meisten, die viel aus Quellen geforscht, fest, daß von allem Detail in der Geschichte das zur Charakteristik wahrhaft brauchbare und zu einiger Vollständigkeit nothwendige Material am unbekanntesten ist; die Persönlichkeiten erhalten meistens mehr Beleuchtung von den Ideen ihrer Zeit als von den aufgesammelten Zügen, jedenfalls mehr von den Handlungen als von den sogenannten Charakteristiken.

Aber, lassen wir auch das Material ausreichen, wie verschieden müssen die psychologischen Beurtheilungen je nach den religiösen, sittlichen, politischen und culturgeschichtlichen Standpuncten der Beurtheiler ausfallen?

Denn, sind nicht alle diese Wissenschaften in der Begründung ihrer Principien so vielfach strittig, als es philosophische Systeme giebt, und fallen sie einem nicht mit der Geschichtswissenschaft alle zusammen mit ins Haus, und wann ärger und dreister als bei der Beurtheilung der Persönlichkeiten? Und dann, wie wenig kennen wir von dem Strome der Geschichte? Streiten wir uns nicht aufs schroffste über seinen Ursprung, über die Ursachen seiner Richtung, seinen Lauf, sein Ziel? Und doch wollen wir die auftauchenden Persönlichkeiten charakterisiren bis in ihre innersten Heimlichkeiten hinein, ohne auch nur einigermaßen die Erforschung ihrer Umgebungen vollendet zu haben, ohne die Unsicherheit unsers Beobachtungspunctes zu bedenken.

Es ist nicht zu läugnen, daß die neuere Geschichtswissenschaft sich dem Ideal einer objectiven Geschichte bedeutend genähert hat, als sie auf das Erfassen der geschichtlichen Kern- und Leitideen drang; vor allen hat die Beurtheilung der Persönlichkeiten dadurch gewonnen; aber es steht zu fürchten, daß die Risse, welche in neuester Zeit sich auf dem Boden der Religion, Ethik, Politik gebildet haben, auch die Geschichte wieder in das Absichtliche und Persönliche der Betrachtung zurückstürzen werden, wenn nicht jene Auffassung der Geschichte nach den Kernideen sich reformirt und ergänzt durch ein Heranziehen der bis vor Kurzem so sehr vernachlässigten Classenkampfs- und national-ökonomischen Standpuncte. Nur durch eine derartige Vereinigung der geistigen und materiellen Verhältnisse und durch ein möglichstes Verzichten auf eine absolute Wahrheit in den Beurtheilungswissenschaften und Erkenntniß des Ursprungs, Verlaufs und Zieles des Stroms der Weltgeschichte wird man sich dem Ideal der Objectivität nähern; jeder andere Weg kann andern Zwecken dienlich sein, nur nicht der Geschichte als Wissenschaft; nur auf jenem Wege ist es möglich, die handelnden Personen in der rechten und möglichen Beleuchtung zu zeigen, aber fallen werden

dann die meisten jener sogenannten Charakterzüge als mehr piquant als interessant, als nun in rechtem Lichte überraschend gewöhnlich und natürlich, es wird sich zeigen, daß nichts in der Geschichte sich mehr wiederholt als der Mensch mit seinen Stärken und Schwächen, seinen Tugenden und Leidenschaften; es wird die Lehre sonnenklar werden, daß der Mensch wesentlich ein Geschöpf der äußern Einflüsse ist, aber unter allen sich zur innern Freiheit emporarbeiten kann; daß also aller Fortschritt an die Erziehung der Individuen geknüpft ist, und Rückschritt wie Fortschritt der Menschheit beide möglich, aber keiner gewiß sind, wenn auch der letztere wahrscheinlicher als der erstere.

Die Wissenschaft, sagt man, gestaltet das Leben; aber auch das Umgekehrte ist, wenn auch weniger, wahr; das Leben und seine Meinungen verwickeln die Wissenschaft oft in zeitraubende Kämpfe, führen sie sogar auf kurze Irrwege, und hierbei spielt die Schule die erste Rolle.

Die Schule wendet die Wissenschaften zur Bildung und zum Lebensgebrauch an; natürlich, daß sie sie oft verfälscht und mißbraucht und dann die Fälschungen und Mißbräuche statt des Geliehenen wieder zurückschickt.

Schon deßhalb also wäre die Geschichtsanwendung in der Schule für die Geschichte als Wissenschaft zu controliren; aber auch in pädagogischer Beziehung ist die Schule bei ihrer psychologischen Behandlung der Geschichte auf einem Irrwege, und wir wollen versuchen, einen bessern nachzuweisen.

Die Schule ist nicht im Stande, die geschichtlichen Charaktere auch nur in der Richtigkeit vorzuführen, als die Wissenschaft es vermag, da der Mangel an Zeit, oft auch an Kenntnissen der Lehrer, jedenfalls die unzureichende Fassungsgabe der Schüler sie daran hindern; sie muß sich also auf eine annähernde Kenntniß beschränken, und dazu kann sie entweder die Zahl beschränken, aus dem Charakterbilde Einiges hervorheben und offen und bewußt die Charaktere ordnen und gestalten, oder sich mit einer allgemeinen Beurtheilung begnügen. Dieses letztere ist der gewöhnliche Irrweg; besehen wir ihn genauer. Jede Blattseite führt ein halbes Dutzend Personen vor, deren Charaktere schneller constatirt werden als vor einem Revolutionstribunal der Schreckenszeit, deren geistiges Signalement nicht halb so deutlich als ein Steckbrief aus Flachsenfingen, und bei denen die Beurtheilung und Angabe der Motive öfter ganz fehlt als sehr ungenügend ist. Und dann dazu eine moralische und politische Kannengießerei, daß Gott erbarme! Was das Schulbuch übrig gelassen, vollendet nur zu oft der Lehrer, und aus beiden macht sich dann der liebe Junge eine nur zu oft gorgonische Carricatur.

Wie deutlich entsinne ich mich der Repetitionen in den Geschichtsstunden der Secunda, wie wir in einer halben Stunde ein paar hundert Kriege und Feldherren über die Klinge unseres sittlichen und politischen Urtheils springen ließen, eben so viele in den Olymp und den Himmel versetzten, und das alles mit Hülfe von 3—4 kräftigen Adjectivis, zur Noth mit einigen Interjectionen unterstützt! Galt es z. B. die ersten römischen Kaiser, so war Tiberius argwöhnisch, Caligula jungenhaft boshaft, Claudius ein schwacher Weiberknecht, Nero geckenhaft und grausam, Galba ein Geizhals, Otho ein intriganter Lebemann, Vitellius ein Fresser 2c. 2c., und das waren denn meistens die einzigen Haken, an welchen die Erinnerung jener Zeiten fest hing, und diese Auffassung blieb Jahre lang in den Classen traditionell, bis ein neuer Lehrer oder ein neues Lehrbuch neue, aber eben so allgemeine Gestaltungen brachten. Nach meinen Beobachtungen an einem halben Dutzend Schulen fanden sich überall ähnliche Darstellungen und Auffassungen, und, wenn unter den neueren Lehrbüchern sich auch viele rühmliche Ausnahmen finden, so sind doch die Schüler fast immer und die Lehrer nicht selten geneigt, die vielen und feinen Striche des Charaktergemäldes in einen oder einige dicke Züge zusammen zu ziehen, und das, was bei der Darstellung und ersten Auffassung von der Wirklichkeit noch übrig geblieben, vernichten gewöhnlich die Sturmeseile der Repetition und die allgemeinen Uebersichten, oder es verfällt dem allmäligen, aber sichern Tode des Vergessens, dem die feinsten und zartesten Gestaltungen zuerst erliegen. Je weiter in die neuere Geschichte, um so complicirter, um so dunkler die Charaktere, um so toller die Urtheile, um so dreister das Gerede, um so toller und dreister, je mehr die wissenschaftlichen Auffassungen im Vergleich zur alten und auch noch der mittleren Geschichte hier die Wahrheit verfehlen.

Wir entnehmen aus einem wissenschaftlichen und einem weit verbreiteten Handbuche der neueren Geschichte Beispiele und Beweise für unsere Beschuldigungen.

Droysen in seinen Vorlesungen über die Freiheitskriege, einem sonst an tiefen Blicken reichen Werke, läßt sich dergestalt durch seine politische Parteinahme für den Constitutionalismus wegreißen, daß er, gewiß unbewußt, alles Entgegenstehende, Sachen, Ereignisse wie Personen, nach dieser Elle mißt, beurtheilt, politisch wie sittlich. Fürst Metternich ist ihm, als deutschem und weltbürgerlichem Constitutionellen, natürlich der ärgste Stein des Anstoßes, und wird deßhalb gewöhnlich mit denselben Worten beurtheilt, mit welchen ihn seine politischen Gegner von Stein und Graf Münster bis auf Dahlmann und Rotteck

abfertigten; zumal wo er sich den Regungen des deutschen Nationalismus und Constitutionalismus entgegenstellt, regnet es die herbsten Urtheile über ihn; sobald er aber Miene macht, sich den Lieblingsideen des Schriftstellers anzubequemen, wird dieß übermäßig gepriesen; beide Urtheile aber entbehren der Begründung, und selbst der von der Wissenschaft schon erkannte Standpunct der Beurtheilung wird willkürlich verrückt, ja die Urtheile der Zeitgenossen und Eingeweihten entstellt.

Wir citiren aus dem Werke, aus welchem Droysen gerade seine meisten Urtheile, auch über Metternich, geschöpft hat, den Lebensbildern, die echt historischen Worte Hormayr's über den Fürsten Metternich, II, 617 ff. Nicht der erste beste absolutistische Bramarbas, doctrinäre Schönfärber oder radicale Eber darf es wagen, in das Gebiet der Geschichtschreibung des Ministeriums Metternich zu brechen. Es genügt nicht, das dem Fürsten von den Sternen auf seinen schwierigen Pfad mitgegebene reiche Pfund äußerlicher Anmuth und verführerischer Einwirkung auf Andere zu würdigen. (Man vergleiche die Mittheilungen von Genz bei seinem Zusammensein mit Metternich in Prag.)

Sein Inneres trug Räthsel in sich, deren versuchte Lösung Manchem, selbst Napoleon, theuer zu stehen kam — und was hülfe, wenn auch die treueste, doch nur bloße Portraitähnlichkeit? Jede in die Zeitreform hineinreichende Erscheinung muß betrachtet sein in ihrer Zeit, an ihrem Orte, in ihren Umgebungen, mit ihren Mitteln und Werkzeugen. — Hier handelt es sich um eine grandiose Geschichte des abgewichenen halben Jahrhunderts, dieser wahrhaften consummatio sæculorum. — Das profanum vulgus nach Celebrität juckenden Muthwillens, getäuschter Hoffnungen, rachedurstiger Leidenschaftlichkeit, optimistischer Theoreme, bleibe ferne! Kaiser Franz und Fürst Metternich sind nicht zu trennen, die dynastischen, die Familienverhältnisse waren dem Letzteren gegeben, er konnte sich selber nicht erschaffen. — Er stand nicht an der Spitze einer Einheit, wie etwa des göttlichen Frankreichs, sondern eines in Abstammung, Abkunftstiteln, Staatsrecht, in Sprache, Sitte und selbst in den materiellen Interessen durch und durch heterogenen, ja divergirenden Staatenconglomerats 2c. — Wer den Drang fühlt, das Ministerium Metternich zu schildern, muß vorerst wenigstens (und das ist nichts Kleines) den österreichischen Staatenbund durch und durch kennen. — — Wie würde eine plutarchische Gabe den einzigen Satz ausspinnen, daß Napoleon sich die Ereignisse, die Nationen, die Fürsten in seinem Kopfe componirte, somit unstreitig gar oft nach falschen Prämissen verfuhr,

Fürst Metternich aber in unzerstörbarem Gleichmuthe die Dinge und die Menschen sah und nahm, wie sie **sind**.

Droysen hat von dieser Metternich'schen Eigenschaft auch kein Theilchen, er sieht die Dinge stets, wie sie nach ihm sein sollten, und dadurch kommt er denn dahin, daß er seine Citate mißbraucht, wie also z. B. über Metternich.

II, 555 läßt er „den herrlichen Stein" also „zürnen": „Damals (1809) lenkten die Brüder Stadion das Ruder, sie brauchten jedes Reizmittel, um die edleren Gefühle im Menschen zu wecken, und sie erreichten ihren Zweck auf das vollkommenste; — jetzt steht ein kalter, absichtlicher, berechnender Mann an der Spitze, der sich vor jeder kräftigen Maßregel scheut, sich das Ziel nahe steckt und mit kümmerlichem Flickwerke sich behilft." Es begann, fügt Droysen hinzu, jenes System des consacrer toute leur attention et tous leurs efforts à étouffer le ferment jacobin, qui se développe journellement davantage. Wer sollte darnach nicht die Gebrüder Stadion für Constitutionelle und Deutschthümler aus der Paulskirche, und Metternich für einen eingefleischten, jesuitischen und doch bornirten Reactionsmann halten? Untersuchen wir zuerst die Quellen des Herrn Droysen. Das erste Citat ist aus einem Briefe Steins an Münster 1813, während der für den hitzigen Stein so aufregenden Waffenstillstandszeit in einem seiner erregtesten Augenblicke geschrieben. Die Lebensbilder selbst gestehen, daß Stein seine Urtheile, besonders die persönlichen, und namentlich die über Metternich, oft im nächsten Augenblicke widerrufe, und doch und trotz alle dem wird dieser Ausfall von 1813 auf 1809 und folgende angewendet, angewendet als Urtheil über Metternichs Wirksamkeit von 1809—1813; angewendet, während sich aus hundert Stellen der Lebensbilder Citate für das Gegentheil beibringen ließen. Metternich sah die Dinge wie sie sind, und operirte darum vor 1809 nicht, auch nicht nach den Lebensbildern, gegen den ferment jacobin, sein „ewig waches Weltauge" war weit mehr gegen die Miene des Gräcismus und Slavismus und gegen Napoleons Brutalitäten gerichtet; erst 1813, **nach** Preußens Erhebung, sah er in dem ferment jacobin einen gefährlichen Feind, aber einen noch gefährlichern in Rußland oder Frankreichs Uebermacht. Ist es nicht halber Wahnsinn, diese Unmuths- und Augenblicksäußerung Steins als Maß der Beurtheilung der Periode von 1809—1813 hinzustellen, und nicht geradezu bösartig, sie mit der zweiten in Verbindung zu setzen? Und nun diese letzte Aeußerung, war sie nicht eine absichtliche, um den Herzog von Bassano zu täuschen? Und, wenn nicht, konnte man sie Metternichen verargen, im Hinblicke

auf die demagogische Proclamation von Kalisch und die Vorgänge in Preußen? Muß man es nicht Metternich nachrühmen, daß er nie mit Völkerfreiheit und Nationalismus gespielt, schön gethan, darin Geschäfte gemacht?

Seite 598 ff. wird nun Metternich der größten Perfidie bezüchtigt, mit Stein'schen und eignen Worten der größten politischen Eng- und Kurzsichtigkeit, des Unpatriotismus angeklagt. Wir läugnen nicht, daß er macchiavellistische Künste getrieben, um sich die Wege nach allen Seiten offen zu halten und Oesterreich in den schwierigen Umständen ruhig zu erhalten; aber diesen Vorwurf als ein Verdammungsurtheil über das österreichische Cabinet allein auszusprechen, während kein einziges Cabinet jener Zeit von solchen Intriguen frei war, wahrlich das kann nur ein constitutioneller und deutsch-nationaler Schwärmer, dem sich in dem ersehnten Augenblick ein widerwärtig kalter Gegner entgegenstellt. Sollte Metternich die glücklich eingeschläferten Nationalitäten wach rufen, statt des patriarchalischen Absolutismus 6—7 Constitutionen proclamiren, Parlamente berufen, Italien frei geben, Preußen zum deutschen Hegemonen, Oesterreich zum ostdeutschen Culturträger ausrufen? Wahrlich, er hätte ob versuchten Selbstmordes das Irrenhaus verdient! Und dann die Kurzsichtigkeit?! Nie hat Metternich sein ewig waches Weltauge, seinen kalten Kopf besser bewiesen als 1813 und 1814; mitten in dem Freiheitstaumel bewahrte er die conservativen Gebote, die man befolgen mußte, wenn man nicht „Jakobiner" werden wollte; mitten unter dem deutschthümelnden Franzosenhaß sah und wehrte er die gleich große, wenn nicht größere Gefahr eines russischen Uebergewichts. Nichts, gar nichts erwähnt Droysen von den Lobsprüchen der Lebensbilder über die frühe Witterung Metternichs 1813 über diese russische Gefahr. So III, 458: „Den Russen ward die Lützener Abkühlung vergönnt, den Russen, die statt der vorübergehenden bonapartischen Flechte einen bis an die Wurzel alles Lebens gehenden Krebsschaden drohten. Darüber wird der feine Tact und die scharfe, den Großoheim Kaunitz gar sehr überbietende Voraussicht wohl erst in späterer Zeit (wenn nur nicht zu spät) die hochverdiente volle Anerkennung finden." Lebensb. III, 504. I, 101.)

Herr Droysen stürmt in dem noble élan seiner constitutionellen Nationalität darüber weg; erst am Schlusse des Werkes fällt es ihm wieder bei, die Dinge zu sehen wie sie sind.

Wir können ihm in seinen Diatriben gegen Metternich hier nicht weiter folgen; nur noch zwei Bemerkungen.

Wie wenig richtig, nach seinen sonstigen Ansichten viel zu hoch, Droysen die Stadion erhebt, während Schlosser aus ähnlicher histori-

scher Verirrung das gerade Gegentheil thut, darüber lese man Lebensbilder I, 349—362; was würde Herr Droysen gesagt haben, wenn Stadion „roth wurde", wenn er einem „Nichtadlichen" bei Hofe begegnete?

Und dann, wie konnte dieser droysen'sche Metternich 1814 plötzlich in Wien so deutsch und constitutionell sein? wie konnte Herr Droysen es mittheilen, ohne einen Schlüssel zu dem Räthsel zu geben? Der liegt freilich nicht ferne, wenn man an Panslavismus, Gräcismus rc. denkt, aber Herr Droysen mußte ihn verfehlen.

Dieses eine Beispiel aus hunderten zeigt, wohin solche Tendenzhistorien bei der Charakteristik führen; was Wunder, wenn die gewöhnlichen Schulbücher es noch ärger treiben, reine Carricaturen schaffen?

Die Geschichtswerke von Kohlrausch haben bekanntlich eine enorme Verbreitung gefunden, sind noch an den meisten hannöverischen Schulen im Gange; wenn wir sie zum Beweis unserer Anklagen benutzen, so wende man nicht ein, daß es viel bessere Schulbücher gebe; denn wir bestreiten das nicht, behaupten aber auch, daß in den meisten sich ähnliche Fehler finden, wie wir sogleich an Kohlrausch's Darstellung finden werden.

Man lese bei demselben die Charakteristiken und Vergleichungen Karls des Großen und Napoleons, und staune.

I, S. 112 stellt er eine geschichtsmoralische Betrachtung an, die im Resultate darauf hinaus kommt, daß große Männer anders beurtheilt werden müssen als der gewöhnliche Haufen; große Männer sind ihm wie Bergströme nicht zu schelten, daß sie nicht flössen wie Wiesenquellen, sondern Steine und Bäume mit sich fortrissen. Freilich sei nicht der Gewaltthätigkeit übermüthiger Herrscher damit das Wort zu reden, deren Thun aus unlauterer Quelle fließe. Der Mensch sei frei und nicht seine Thaten entscheiden über seinen Werth oder Unwerth, sondern in welchem Sinne und zu welchem Zwecke er das Außerordentliche verrichte; es frage sich, ob in dem Spiegel seines Lebens der unendliche Himmel mit seinen Welten, oder ob nur sein eigenes stolzes Bild darin wiederstrahlt. Am besten sei dieses daraus zu erkennen, ob er die Würde des Menschen, als etwas Heiliges, auch in dem Einzelnen ehrt, oder ob er eine solche Würde nicht ersieht und erkennt, sondern, die Menschen verachtend, sie als bloße Werkzeuge zu seinen Zwecken gebraucht.

Wahrlich, Herr Kohlrausch muß eine schwache Stunde gehabt haben, als er diese Einfälle niederschrieb. Also der Zweck heiligt die Mittel, falls nur die Würde des einzelnen Menschen gewahrt, er nicht zum Werkzeuge erniedrigt wird? Alles kommt nur auf ein großes Ziel an und dieses Ziel bestimmt der große Mann selbst!? Wie also, alle Re-

ligionsfanatiker, Muhamed, Thomas Münzer, Johann von Leyden, alle Schwärmer überhaupt stehen mit allen ihren Thorheiten und Gräuelthaten gereinigt da? Oh, nein, sie mißachteten die Würde des Menschen, handelten aus unlautern Beweggründen! Wer wagt es zu behaupten, wer hat also in ihr Inneres gesehen, um zu wissen, in welchem Sinne sie gehandelt? Sind nicht nach jener Lehre Thomas Münzer und Johann von Leyden so gut wie Moses und Christus zu rechtfertigen? Herr Kohlrausch kann seine Irrlehre nicht einmal selbst befolgen, wie nachstehende Beispiele erweisen.

Karl der Große kommt bei Herrn Kohlrausch mit einem einzigen Flecken weg, nämlich der Enthauptung der Sachsen an der Aller, „die nur entschuldigt werden kann". Freilich hat er noch viele andere Verbrechen begangen und sittliche Fehler gehabt, auch nach der Moral des Herrn Kohlrausch, wie z. B. seine Maitressenwirthschaft, sein Verfahren gegen seine erste Frau, Schwiegerin und Neffen; aber wir wollen mit dem Verfasser darüber nicht hadern, daß er sie unerwähnt gelassen, da wir es in einem Buche für die Jugend auch gethan haben würden; aber wir erlauben uns einige Bemerkungen gegen die Urtheile, zu denen Herr Kohlrausch durch sein Moralisiren und seine ethische und psychologische Geschichtsauffassung verführt worden ist.

Der Eroberungskrieg gegen die Sachsen wird vollständig gerechtfertigt; ebenso der gegen die Lombarden; die „abgefallenen" Herzoge derselben bestraft er. Arabische Emire, Empörer gegen ihren rechtmäßigen Herrn zu unterstützen, hält er „seines Namens für würdig". Der durch bloßes Waffenrecht unterjochte Thassilo will sich befreien; wird dafür zum Tode verurtheilt, „aus Gnade" in ein Kloster geschickt; so werden alle seine Kriege mit dem großen bildenden Gedanken in seinen Entwürfen, Einheit der deutschen Völker zu einem Reiche und einem Glauben, gerechtfertigt. Damit kann sich nun auch Kaiser Nicolaus entschuldigen, und Herr Kohlrausch würde diese Entschuldigung noch wohl bei vielen von ihm Verdammten zugeben müssen; aber warum denn nicht bei Allen? und was soll denn noch das fast jede Seite sich wiederholende Gerede von Ungerechtigkeiten, Eroberungen, Empörungen ꝛc. ꝛc. Hat Herr Kohlrausch den Maßstab in der Tasche, mit dem man die großen bildenden Gedanken und die großen Waldströmemänner mißt? Was schwatzen wir denn noch von der Heiligkeit der Eide, der Verträge, des Rechtes, warum proclamiren wir denn nicht die Subjectivität der Moral?

Man sieht, wohin selbst die besten Menschen sich mit solchen Maßstäben verirren; und dann noch der Irrsinn in dem Unsinn!

Der arme Napoleon hat die Frechheit gehabt, sich mit Karl dem Großen zu vergleichen; dafür gießt Herr Kohlrausch die volle Schale seines germanomanischen Zornes über den armen Corsen aus. In Karl dem Großen „spiegle sich der unendliche Himmel mit seinen Welten". Wie, bei dem ungebildeten Frankenkrieger, dem Schlächter von Verden, dem ehrsüchtigen Eroberer? Und doch, zugegeben! aber nun Napoleon? „in ihm spiegelt sich nur sein eigenes stolzes Bild; er hat sich nicht selbst überwunden". Großer Gott, wer darf das von sich rühmen? Karl der Große doch wohl nicht? Und dann die Schuljungen — —? Sodann werden die erhabensten Tugenden aufgezählt und — — — Napoleon hat keine derselben. Hatten sie seine Gegner? Wir schweigen, verweisen stumm auf die Quellen zur Charakteristik der für Herrn Kohlrausch reinen Männer jener Zeiten? „Ihm war keine Menschheit außer ihm." Tief klingend, aber wenig sagend! Man zeige uns einen von Napoleons fürstlichen Gegnern, der mehr für Ideen, Lebensüberzeugungen, und weniger für Geld, äußere Ehren und bloßen Kriegsruhm gekämpft als er; war sein rastloser Haß und Kampf gegen Englands Seedespotie, gegen die Jakobiner und Terroristen nicht eine Idee, eine Ueberzeugung? log er, wenn er die Förderung der philanthropischen Ideen zu seiner Lebensaufgabe proclamirte? Herr Kohlrausch lese, was Droysen und Andere über den großen Geist geschrieben haben, und er wird sehen, zu welchen Ungerechtigkeiten, ja Lächerlichkeiten ihn sein Germanomanenthum von 1813 verleitet hat. Da muß er denn Napoleon Dinge als die größten Verbrechen vorwerfen, die fast alle großen Staatsmänner und viele kleine vor und nach ihm, und nicht am wenigsten gegen ihn und meistens aus gemeinern Beweggründen gethan haben, und endlich muß er alles Gute an dem großen Mann verschweigen bis auf sein Feldherrntalent und einen schnellen Verstand.

Jedoch, wir streiten nicht über Geschichte und ihre Auffassung als Wissenschaft; wir zeigen nur, wohin dieses in der Geschichte, als Erziehungsmittel, führt. Kann den Kindern mit solchen Carricaturen gedient sein? Bringt man so die Liebe zur Tugend in die jungen Seelen? Ist das der Weg zur Wahrheit? Soll so ein Kind Achtung und Ehrfurcht vor der menschlichen Größe und ihren Vertretern in der Geschichte bekommen? Nein, dreimal nein! Aber, wie dann anders? Sollen über nichts, über Niemanden sittliche und psychologische Urtheile gefällt werden? die guten und bösen Ereignisse und Personen als eine Saat des Handelns in die jugendlichen Herzen gestreut werden und der Zufall der Gärtner sein?

Des geschichtlichen Unterrichts oberster Zweck ist die Erziehung, die Charakterbildung, sein anderer die Kenntniß der Wissenschaft; hierüber

sind fast alle Schulmänner einig, aber sehr viele meinen nun, daß der oberste Zweck nun auch immer auf dem Vorgrunde stehen, zunächst und mit den directesten Mitteln erreicht werden müsse; sie wähnen, das Gute anpredigen zu müssen, und in diesem Wahn greifen sie nur zu gewöhnlich zu den nächsten besten, den reizendsten Mitteln, und das ist dann gerade der Weg, Alles zu verfehlen.

Die Erziehung will zur Moralität bilden; und um dahin zu gelangen, bedarf der Mensch der Erkenntniß des moralischen Gesetzes, der Fähigkeit, in den einzelnen Fällen das, was als das Beste zu thun, zu wählen, zu vermeiden sei, treffend zu beurtheilen, sodann des guten Willens, sich als unter dem allgemein verpflichtenden Sittengesetz zu denken, und die Kraft, ihn gegen die entgegenarbeitenden Gemüthskräfte aufrecht zu erhalten.

Wir kehren hier vor der Eingangspforte in das streitige Gebiet der philosophischen Moralbegründungen um und appelliren an die pädagogische Erfahrung, daß fast nichts der Erziehung zur Sittlichkeit mehr schadet als die nackten Aufstellungen oberster sogenannter Sittenprincipien, verbunden mit einem Rütteln, Reißen und Zerren an den höchsten und letzten Fäden und Nerven des sittlichen Willens. Die Ideen des Guten lassen sich nicht als abstracte Sätze wiederholt vorführen, ohne in Gefahr zu gerathen, zum Gemeinen, ja zum Langweiligen hinabgezogen zu werden; wir erinnern nur an die Idee von Gott, wie sie, wenn nackt und häufig dem jugendlichen Geiste in seiner einfachen Abstraction hingestellt, so leicht an Langeweile erlischt, oder den Geist so einlullt, daß er bei dem ersten Erwachen der ersten verwegenen Speculation weicht, vielleicht auf immer erliegt. Vor Allem hat die Erziehung der Schule dahin zu streben, die Ideen des Guten nicht als vollendete Constructionen, gebietende Abstractionen, oberstes Gesetz in all ihrer Kahlheit aufzustellen, sondern durch langsames Rühren, reichstes Versuchen und Nebenstellen der Gegensätze in all ihrer Schönheit und Stärke zu entfalten.

Dazu bedarf es der Darlegung des ganzen Gebietes des menschlichen Daseins, deßhalb verläßt die Erziehung so bald den engen Kreis der Umgebungen und der Gegenwart, deßhalb greift sie zum Unterrichte, dem die Reichthümer aller Wissenschaften und der Menschheitserlebnisse zu Gebote stehen und der das Vorrecht der Wahl und der Anordnung hat; deßhalb bedarf sie zur Erziehung so vielen Wissens, so vielen Versuchens, darum spinnt sie die beiden Fäden der Erkenntniß und der Theilnahme, um sie am Ende in den festen Knoten einer Charakterbildung zu schürzen, die ebenso über die reichsten Früchte

der Erkenntniß gebietet, als der Kraft der zahlreichsten Versuche sich erfreut.

Wie die Mathematik und die Naturwissenschaften vorzüglich das Gebiet der Erkenntniß einnehmen, so die Geschichte vorzugsweise das der Theilnahme; aus beiden aber bleiben die hohlen Abstractionen, die Anschauungen und inhalt- und umfangslosen Vorschriften ferne, wenn sie nicht alle wahre Erkenntniß und echte Sittlichkeit unmöglich machen sollen.

Damit wäre nun der geschichtlichen Wissenschaft als Erziehungsmittel das Todesurtheil gesprochen, aber nicht mehr wie jeder andern Disciplin als Wissenschaft. Als solche taugt keine in die Schule, welche erziehen will; vergleiche unter Vielen Mager „die modernen Humanitätsstudien" II, 129, der sehr richtig an jeden erziehenden Unterricht auf Gymnasien und höhern Bürgerschulen die drei Forderungen stellt, daß man aus dem wissenschaftlichen Ganzen Partieen auswähle, die

a. zu dem jugendlichen Geiste und Gemüthe ein natürliches Verhältniß haben,
b. als Fundamente zu spätern Studien wo möglich mehrerer Fächer dienen können,
c. in ihrer Gesammtheit ein Ganzes ausmachen, aus dem ein zum Denken angeführter junger Mann eine achtbare Lebens- und Weltanschauung ableiten kann.

Wir wollen hier die Revolutionen nicht verfolgen, die nach diesen Gesetzen die Schuldisciplinen, besonders in ihrer sogenannten wissenschaftlichen Vollständigkeit und compendiarischen Uebersicht erleiden müssen; das Wahre bricht nie auf einmal und ganz, sondern in Bruchstücken und durch kleine Ritzen durch, gerade wie die Sittengesetze nicht aus unbekannten Nilquellen einer transcendenten Freiheit entströmen, sondern aus reichen Erkenntnissen und den Uebungen der Theilnehmer allmälig sich bilden. Wir erwägen, wie sich die Beurtheilung der geschichtlichen Persönlichkeiten zu den Anforderungen einer solchen Charakterbildung verhalte.

(Fortsetzung folgt.)



Ueber den ersten Unterricht in der lateinischen Sprache.

Von Dr. G. Th. Becker, Oberlehrer am Gymnasium in Wittenberg.

§ 1. Das Latein ist vor dem Griechischen und den modernen Sprachen im höhern Sprachunterricht zu beginnen.

Hiecke hat in der pädagogischen Monatsschrift, Jahrgang III, Februarheft (1849), einen vortrefflichen Aufsatz: „Zur Methodik des grammatischen Unterrichts in der Muttersprache auf Volksschulen", geliefert. Er hat darin ein Verfahren gezeigt, wie man Kindern die ersten grammatischen Begriffe beizubringen habe. Das Verfahren ist ein ganz praktisches, indem immer von einzelnen Fällen, welche nach sachlichen und psychologischen Grundsätzen geordnet sind, ausgegangen wird. Satzbilder sind aufgestellt, welche zur Erläuterung der grammatischen Terminologie und zur Auffassung der Satzverhältnisse Veranlassung geben. Wer diesen Gang in seinem Unterrichte befolgt hat, wird von der Zweckmäßigkeit desselben ganz überzeugt sein. Die genetische Methode, wenn auch nicht in der ängstlichen Weise Mager's *, ist überhaupt die einzig fruchtbare, wie in Allem so besonders auch im Sprachunterricht. Der Schüler soll sich die Grammatik und das Wörterbuch so viel als möglich selbst schaffen. Daß dieser Weg für den Selbstunterricht der einzig zweckmäßige sei, darüber kann kein Zweifel mehr obwalten; aber er ist auch für Anfänger in der Schule der einzig richtige. Niemand kann überhaupt eine Sprache aus dem künstlichen Systeme einer Grammatik und der alphabetischen Ordnung eines Wörterbuchs erlernen. Im Umgange mit Ausländern lernt sich eine ausländische Sprache am natürlichsten und leichtesten; nach derselben Analogie, wenigstens theilweise, werden die Schüler auch eine todte Sprache, wie die lateinische, erlernen müssen. Nun ist es freilich etwas Anderes, ob man schon eine Sprache grammatisch gründlich erlernt und so über die Sprache überhaupt ein Bewußtsein erlangt hat, oder ob dieß Alles eben an der todten Sprache erst noch zu erarbeiten ist. Bis jetzt war es in der Regel so, daß am Lateinischen die Grammatik überhaupt erlernt wurde, daher die große Schwierigkeit, der große Aufwand von Zeit und die Klage über das Lateinlernen überhaupt. Rothert ** hat nach langen

* „Die genetische Methode" ꝛc., S. 292 ff.

** „Das Latein im Gymnasium" ꝛc. Braunschweig, 1850.

und vielen Versuchen, eine zweckmäßige lebendigere Methode für den ersten Unterricht im Lateinischen zu finden, endlich die Sache als unmöglich und auf bloße Menschenquälerei hinauslaufend, aufgegeben, und in Uebereinstimmung mit Lübker * (wenn auch aus andern Gründen) bestimmt, man müsse mit den neuern Sprachen, mit dem Englischen und Französischen anfangen, und in Gymnasien erst in Tertia das Lateinische, und in Secunda das Griechische eintreten lassen. Dieser Vorschlag hat jedoch wenig Billigung, vielmehr meistens Widerspruch gefunden, und Scheibert (Wesen und Stellung der höhern Bürgerschule) fordert auch für die Realschulen das Latein gleich zu Anfang, um daran die Grundlage für allen Sprachunterricht zu gewinnen. Wir finden in dem Gewirre der verschiedensten Ansichten hierüber den einzigen Maßstab und die Entscheidung an der historischen Tradition, deren Macht Niemand sich ungestraft entziehen kann. Die römische Sprache ist nun einmal von frühester Zeit an dem modernen Völkerleben als Bildungselement durch Kirche und Staat mitgegeben, und wir können behaupten, unser ganzes Leben sei von diesem römischen Elemente so sehr durchdrungen, daß wir keines von dem andern loszulösen im Stande sind; zwar hat Rothert gerade hieraus seine Waffen geschmiedet zur Bekämpfung des Römerthums, und zu unserer geistigen Befreiung die Verdrängung oder Beschränkung desselben für nöthig erklärt; aber so gut gemeint diese Forderung auch ist, so läßt sie sich durchaus nicht befriedigen. Niemand kann aus seiner Haut herausspringen; und so können auch wir Deutsche die fremden Bildungselemente, welche unserer Nationalität inhaften, nicht abschütteln. Beruhigen wir uns also damit, daß es fort und fort nöthig sein wird, Latein und Griechisch für die höhere Geistesbildung in den Vordergrund zu stellen, und die neuern Sprachen, das Französische, vielleicht auch das Englische, accessorisch hinzutreten oder folgen zu lassen. Auch der Meinung dürfen wir nicht beitreten, welche mit dem Griechischen anzufangen und dasselbe in den Vordergrund zu stellen gebietet; obgleich für dieselbe die Auctorität der gewichtigsten Stimmen und die Thatsache spricht, daß das Griechische der neuern Litteratur und Bildung viel größere Dienste als das Lateinische geleistet hat. Abgesehen von vielen andern Gründen gebietet die Praxis und eben die historische Tradition es beim Alten zu lassen. Die lateinische Sprache eignet sich, dem Charakter des römischen Volkes gemäß, ganz vorzüglich zur Disciplinirung des noch gar zu unbestimmten und ungefügen jugendlichen Geistes; ein

* „Die Gymnasialreform. Sendschreiben an 2c. Nitzsch." Altona, 1849.

militärischer Ordnungsgeist weht durch Alles hin, und gerade diese strenge Ordnung thut zunächst noth, um die ersten Formen humaner Bildung zu gewinnen. Der schroffe Gegensatz des Lateinischen und Deutschen bringt gerade am besten zur Besinnung und Klarheit. Die Einfachheit, Consequenz, Bestimmtheit, das Typische erhebt die lateinische Grammatik zum Kanon der Grammatik überhaupt. Typen zu gewinnen, so rein und einfach wie möglich, ist eben die Aufgabe alles Jugendunterrichts. Ein Maler wird dem Schüler zuerst die einfachsten Formen zum Anschauen und Nachzeichnen vorlegen, bis derselbe im Stande ist, die complicirtesten Formen zu begreifen und wo möglich freithätig zu schaffen; demgemäß muß eine antike Sprache und zwar zuerst die lateinische die Grundlage alles höhern Unterrichts bleiben. Das Griechische ist viel zu beweglich, von der Genialität der einzelnen Schriftsteller abhängig, zu mannigfaltig nach den verschiedenen Litteraturgattungen und für die Darstellung der fein und im Einzelnsten beobachteten Dinge, verlangt ein feineres Wahrnehmungsvermögen und bietet keine so einfachen und bestimmten Typen wie das Lateinische, kann daher nicht Kanon des grammatischen Unterrichts werden, und erfordert überhaupt ein ungetheiltes Studium, um nicht zu sagen ein ganzes Leben, um wirklich begriffen und recht genossen zu werden. Man denke nur allein an die Variation der Formen in den einzelnen Dialekten und an die Feinheit der Partikeln, deren Bedeutung selbst den Philologen ersten Ranges nicht ganz klar ist. Solche Dinge dürfen keinem Anfänger im Sprachenlernen vorgelegt werden; Herbart hat in seinem Vorschlage, mit der Odyssee nicht nach dem zehnten Jahre zu beginnen, über dem ganz angemessenen Inhalte diese formale oder sprachliche Seite gänzlich übersehen, und Passow den Knaben zu viel zugemuthet. Alles unerklärt dem Schüler vorzuführen, kann nur Qual verursachen; auch fällt dann ein Hauptgrund der Empfehlung alter Sprachen für die Ausbildung weg. Schreibeübungen im Griechischen sind in der Weise unmöglich, wie sie so leicht im Lateinischen Jahrhunderte lang betrieben worden sind und noch betrieben werden können. So viel aber ist klar, daß es mit dem bloßen Erklären und Uebersetzen in die Muttersprache nicht abgethan ist, daß vielmehr wie beim Malen das Nachzeichnen so auch beim Sprachelernen das Nachbilden, also neben der Exposition die Composition ganz nothwendig ist. Das Lateinische kann in dieser Weise gründlich von Schülern erlernt werden, während dasselbe im Griechischen unmöglich bleibt. Die griechische Litteratur ist allerdings noch in ganz anderer Weise als die lateinische fähig, den Geist zu wecken und für die feinsten Regungen des Kunstsinnes

zu bilden; aber bedenken wir, wen wir in den Schulen vor uns haben, so springt es in die Augen, daß nur Wenige diese Feinheit ahnen, am wenigsten aber begreifen können. Es bleibt also dabei, daß mit dem lateinischen Sprachunterrichte zu beginnen sei und alles Moderne erst durch die Beziehung darauf für den Schüler Klarheit gewinnen müsse.

§ 2. Allgemeine Bemerkungen über den ersten Unterricht im Lateinischen.

Wenn wir behaupten, daß mit dem Latein am zweckmäßigsten angefangen werde, so setzen wir, wie schon zu Anfang angedeutet wurde, das Vorausgehen eines anschaulichen Unterrichts in der Muttersprache voraus, und zwar ganz nach Hiecke's Vorschlag. Zwar hat auch Otto in seinem „Lesebuche als Grundlage und Mittelpunct eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache" und Pechner („Handbuch für Lehrer beim Gebrauche des preußischen Kinderfreundes") die Grammatik bruchstückweise beim Leseunterricht mit angebracht; aber diese Bruchstücke bleiben ein Abgerissenes und verzetteln den Stoff, dessen ganzer Umfang in zweckmäßiger Weise zur rechten Zeit zusammen in einer Uebersicht gegeben werden muß. Vom Satze geht alle Sprache und somit auch der Sprachunterricht aus; Hiecke läßt den Satz in der einfachsten Form, wo nur ein Verbum ihn bildet *, auftreten, läßt ihn sich erweitern und bespricht dabei in ebenso psychologisch als grammatisch richtiger Weise die Formenlehre, die Wortarten und später die Satzlehre überhaupt. Das ist alles so einfach und verständlich, daß jedes Kind von 8—10 Jahren folgen kann. Viele, namentlich Gymnasiallehrer, wollen gar keinen grammatischen Unterricht in der Volksschule gestatten und lassen Alles erst am Latein lernen. ** Aber wie Correctheit in Aufsätzen, im Rechtschreiben und Interpungiren ohne irgend welche grammatische Belehrung und ohne die Kürze der Terminologie möglich sei, das mögen diese Gegner erst nachweisen. Und dann, warum ist erst eine fremde Sprache nöthig, um zu lernen, was Subject und Prädicat, Substantiv, Adjectiv, Verbum, Adverbium, was Nenn- oder Deutewort, was Haupt- und Nebensatz sei? Endlich, wenn ein Knabe mensa, amo, ego, bonus, bene ꝛc. lernt, so lernt er ja doch eigentlich nur die

---

* Z. B. geh, geht! i, ite!

** So auch Graser in seiner sehr gründlich, aber deßhalb doch nicht praktisch genug geordneten lateinischen Schulgrammatik. (Guben, 1849.)

Aequivalente für: Tisch, lieben, ich, gut rc. und es ist ganz gleich, wenigstens der Sache nach, ob er jetzt erst von den Wortarten, den Casus, Numeris, vom Activum und Passivum, Indicativ, Conjunctiv rc. etwas hört, oder ob er das alles viel natürlicher schon an der Muttersprache gelernt hat. So gut wie der Schüler die Namen und Classen der Pflanzen, die Theile derselben bald lernt und gern sich aneignet, eben so leicht und natürlich lernt er auch die Formen und Arten der Wörter an seiner Muttersprache kennen, wenn er darauf aufmerksam gemacht wird. In solcher Betrachtung oder Zergliederung, wie Ph. Wackernagel thut, an der eigenen Sprache etwas Unzartes zu finden und dieß mit einem Entblößen der eigenen Körpertheile zu vergleichen, ist doch eine etwas zu weit getriebene Zärtlichkeit. * Das Sprachgefühl kann durch richtige Behandlung, wie eben Hiecke thut, in keiner Weise gefährdet werden; vielmehr ist dieß gerade ein großer Vortheil für die Grammatik, daß in der Muttersprache das Gefühl zu Hülfe kommt und richtiger leitet als in einer fremden, zunächst ganz kalt und unverständlich entgegentretenden Sprache. Von Sprachphilosophie soll ja auch anfangs noch gar nicht die Rede sein, sondern nur von Unterscheidungs- oder Erkennungszeichen. Ein lebhaft aufmerkender Knabe müßte dieß Bedürfniß auch ohne Anleitung fühlen und für sich schon auf mancherlei Bemerkungen kommen. Man mache ihn also darauf aufmerksam und beginne erst nach erlangter Sicherheit im Rechtschreiben, Kenntniß der Wortarten und ihrer hauptsächlichen Formen, der Satzarten nebst der Interpunction mit der fremden lateinischen Sprache, in der Regel nicht vor dem zehnten oder bei manchen vor dem zwölften Jahre: dann wird man die Qual des Lateinlernens um Vieles vermindert und überhaupt mehr Lust zur Sache und gute Fortschritte sehen. Vor dem Lernen fremder Sprachen, bevor das Kind in der Muttersprache einige Sicherheit und sonst eine gewisse Reife und Fähigkeit zum Reflectiren erlangt hat, ist sehr zu warnen; und gerade hierin wird von den Eltern, welche nicht früh genug zum Lateinlernen treiben können, nur zu oft gesündigt.

---

* **Wolf, consilia scholastica**, S. 49 ff.: „Zur höhern Bildung gehört nun vor Allem ein guter Unterricht in der Muttersprache; an ihr lernt man leicht über die Sprache nachdenken. **Ergo** da Grammatik, entweder *ἀλόγῳ τριβῇ*, oder gelehrt. Jenes, wie bei vielen Künsten, **sine ratione sufficiente**. — Dieß alles, ehe man noch an andere Sprachen denkt.“ Das Verfahren im Einzelnen ebendaselbst S. 51 ff., dann heißt es: „Dieß nun ist ein vortrefflicher Grund für andere Sprachen, was dann auch in die Philosophie der Sprache einführt.“ — S. 65: „„Der Unterricht in der lateinischen Sprache bildet den Kopf““, sagt man. Aber dafür ist in der Muttersprache vorher schon gesorgt.“

Da quält sich dann der Arme, der noch nicht orthographisch das Deutsche schreiben, der noch keinen Satz sicher bilden kann, mit den schweren Declinationen und Conjugationen und den grammatischen Terminis im Latein, kommt nicht vorwärts, weil der Verstand noch nicht zum Unterscheiden und Anwenden von Regeln in fremder Sprache reif ist, lernt jahrelang an den Elementen, verliert darüber alle Lust an der Sache und bringt nun länger zu als ein tüchtig in andern Dingen unterrichteter 10—12jähriger Knabe, der die Sache kräftig anfaßt. Man müßte einen auf somatische und psychologische Gesetze der gewöhnlichen Kinderentwicklung gegründeten Kanon haben und dennoch nie vor einem bestimmten Jahre, wenigstens durchschnittlich, das Lateinlernen anfangen lassen; ich meine, man könnte, wenn die Elementarbildung zweckmäßig ertheilt wird, das zwölfte Jahr im Ganzen als den besten Anfangspunct für das Latein feststellen. Der Körper ist dann fester und gestattet ohne Gefahr eine größere Anstrengung des Gehirns, wie die Grammatik einer fremden Sprache sie fordert. Mit dem Französischen könnte man dann vorher rein praktisch, nach Ahn's Methode, einen Anfang machen lassen. Solche leisten auf dem Gymnasium, wie viele Beispiele lehren, in 6—7 Jahren mehr oder eben so viel als andere in 8—10 Jahren, welche noch nicht fest in andern Dingen und besonders in der Handhabung der Muttersprache waren, als sie in die unterste Classe des Gymnasiums aufgenommen wurden. Nichts hindert eine gesunde Entwicklung mehr als das Uebereilen und Vorgreifen. Ohne Abstraction geht es nicht ab beim Latein, und deßhalb muß schon vorher vorgearbeitet sein. Sachen muß der Knabe schon vorher viel gesehen, scharf und aufmerksam gesehen, dieselben durch Worte richtig und genau bezeichnen, überhaupt die Natur- oder Bildersprache kennen gelernt haben, Alles so anschaulich, klar und fest wie möglich, ehe der Sinn für Sprachenlernen, welches nothwendig Sprachvergleichung einschließt, aufgeht. Vorher kann man Sprache nur in der Weise lehren, wie ein kleines Kind die Muttersprache lernt. Ein Grieche würde außer sich gerathen über unser oft ganz naturwidriges oder inhumanes Verfahren. Ein kaltes Lernen aber der fremden Formen ist schädlich und geradezu tödtlich, namentlich für feiner organisirte Knaben. Mit ganzer Seele muß gelernt werden, bei jedem Objecte muß die lebendige Empfindung angeregt, die klare Vorstellung erweckt werden, wenn die menschenquälerische Dressur, der todte Formalismus endlich einmal aufhören soll. Laßt die armen Jungen lieber in Gottes freier Natur herumlaufen, spielen und ihre seligen Träume träumen, ehe ihr sie verhocken laßt bei den gräulichen Abstractionen! Kraft, frische Kraft haben unsere Knaben

nöthig, die leider so viel zu lernen haben, um sich den Weg in das complicirte Leben zu bahnen. Diese Kraft muß heilig geschont werden; ein unpädagogischer Anfang verdirbt mehr als ihr verantworten könnt, unverständige Eltern und noch unverständigere Lehrer oder vielmehr Hetzmeister! Wenn das Lernen kein Spiel wird, das die Knaben gern treiben, so taugt die Schule nichts. — Soviel sollte das Studium der Anthropologie, Psychologie und der gesunden Bildung bei den Alten gefruchtet haben, daß man nicht unsinnig drauf und drein hetzt. Da helfen auch die kostbarsten Methoden nichts, wo die Natur des Schülers nicht beachtet wird. Was bleibt denn dem geplagten Erdensohne noch übrig, wenn ihm die Seele verkrüppelt ist durch das Vielerlei und Gekünstelte? — Von Verhätschelung ist hier nicht die Rede, sondern nur von gesunder Nahrung und verständiger Behandlung des Geistes. Erst die Natur- und Bilderschrift, dann die Bücherschrift! das ist natur- und geistesgemäßer Fortschritt. Erst regt das Gefühl und die Einbildungskraft an, bevor ihr an den Verstand appellirt, der sich nach richtigem Processe dann von selbst geltend macht.* Auge und Ohr und überhaupt die Sinne müssen kräftig in Thätigkeit versetzt werden, wenn der Geist gehörig verarbeiten soll. Darauf hat mit Recht zuerst Rousseau aufmerksam gemacht und eine Basis für alle Erziehung und Bildung geschaffen, auf welcher alle geistreichen Männer des vorigen Jahrhunderts fortbauten, vielfach verkehrt und auf Abwege führend die oberflächlichen Philanthropinen, geistreicher und richtiger F. A. Wolf, mit wahrhaft pädagogischem Eifer Pestalozzi, der sich aber theilweise vergriff und, wie Kant in der Philosophie, doch wieder in Abstraction verfiel, naturgemäßer in neuester Zeit Fröbel, der Gründer der Kindergärten, in jeder Weise ansprechend der geist- und gemüthvolle, tiefe und klare Poggel.** Endlich die neueste Zeit erkennt den Naturalismus Rousseau's und die Plastik der Alten an, legt aber auf das Ethisch-Religiöse größern Werth und will die Gemüthskraft als Wurzel alles ächten geistigen Thuns angesehen und gebildet wissen; sie nennt dieß, wie Grube*** nach Schillers Vorgang thut, die ästhetische Bildung im weitern Sinne. Mit diesen Grundsätzen ist die Pädagogik

---

* Vortrefflich hat vom medicinischen und philosophischen Standpuncte aus hierüber geschrieben: H. Schultz, Lehre von der Verjüngung.

** „Ausbildung des äußeren und inneren Sinnes durch den Gymnasialunterricht." Münster, 1833.

*** „Der Elementar- und Volksschulunterricht im Zusammenhange dargestellt" 2c. 1851.

und Methodik im Centrum angelangt; man braucht nur im Einzelnen praktisch die richtige Anwendung zu machen. Grundsatz ist: „Die Kunst, wahre Empfindungen zu wecken, bildet das Fundament der Geistesnahrung." Ferner: „Man muß den Knaben, die ihres Alters wegen noch schwach im Abstrahiren sind, erst Anschauungen zuführen, ehe man Begriffe in ihnen suchen kann; dann muß eine gewisse Zeit eingeräumt werden, wenn der jugendliche Geist die empfangene Anschauung wahrhaft verinnern, wenn sie zum legitim erzeugten Begriffe erwachsen soll." * Immer und immer muß der Lehrer festhalten an dem Satze, „was dem Geiste nicht in irgend einer sinnlichen Form geboten werden kann, kann er nicht assimiliren. Die Versinnlichung der Geistesnahrung ist die richtige Vorbereitung für den Geist, wie das Kochen der Speisen für den Magen." (Schultz.) Ist diese Theorie richtig, so muß vor dem Beginne eines ernsten Sprachunterrichts ein vorwaltend auf das Sinnliche gerichteter Unterricht vorhergegangen, muß der Knabe im Lesen und Verstehen der Natur- oder Bildersprache tüchtig geübt sein, um auch späterhin diesen Proceß fortwährend bei allem Lernen oder Studiren zu üben. ** Dem Lehrer bleibt die Aufgabe eines Kochs für die geistige Verdauung, nicht etwas bloß einzufüllen, sondern den geistigen Verdauungsproceß zu befördern und richtig zu leiten. Rohe Hände mögen von diesem Werke ewig fern bleiben! Lehrer müssen vorzugsweise die Geistesdiätetik verstehen. Comenius hatte daher sehr Recht, wenn er immer an die Bilder appellirte und sich nicht mit dem bloßen Wortklange begnügte, wenn er das Gelesene und Gehörte immer wieder auf seine ursprüngliche sinnliche Entstehung zurückzuführen gebot. Tritt nun der Unterricht im Latein nicht zu früh auf, so hat der Knabe schon mehr Kraft, den Proceß der Zurückführung auf das Sinnliche in sich selbst vorzunehmen, Gefühl und Empfindung bei der Sache zu haben. „Die Einheit der Empfindung und des Gefühls ist der Keim und der wahre Lebenssaft aller weitern Gedankenbildung." Der Gedanke kann organisch nur die weitere Fortbildung, die höhere Entwicklungsstufe vom Sinnlichen, von Gefühl, Empfindung und Vorstellung aus sein.

Die Sprache ist Ausdruck des Bewußtseins und Gedankens; Wörter bezeichnen die Vorstellungen, die Grammatik lehrt deren Zusammenfügung; aus dem Complex beider besteht die Rede. Die Form derselben,

* Mager, die genetische Methode.

** Vergl. auch Mager, genet. Methode S. 204. Erst Bilder und Vorstellungen, lebendige Anschauungen und dann Begriffe, so gehört es sich!

die Grammatik, kann recht gut für sich, gleich den Steinen, Pflanzen und Thieren zum Gegenstande des Untersuchens und Lernens gemacht werden. * Andererseits handelt es sich um die Sache, welche klar gemacht werden soll, um den substantiellen Gehalt im Gegensatz zum rein Sprachlichen. Das Formale vom Realen oder Substantiellen zu trennen, ist Sache der Sprachwissenschaft; paßt dieß auch für Schulknaben? — Allerdings nach den Anhängern der grammatistischen Methode ist dieß abstracte Sprechen- oder Grammatiklernen gut und, wie sie sagen, zur Gymnastik des Geistes sehr zweckmäßig. Die Grammatisten, welche im Ganzen der Kantischen Reflexionsphilosophie angehören, meinen sogar, man müsse zu Anfang absichtlich vom Stoffe oder Inhalte absehen, damit der Schüler durch denselben nicht gefesselt oder zerstreut werde; vielmehr müsse er den Blick bloß auf die Sprachformen, welche im Lesebuch vorkommen, gerichtet halten. ** — Diese Ansicht ist jedenfalls eine Abstraction und falsch. Wenn auch die Methode so gewählt wird, daß am Ende nach den einzelnen beobachteten Fällen die Regel aus dem geschärften Gefühle gewonnen wird, und Formenlehre mit Syntax sogleich auf Grund des Satzes verbunden wird: so kann es doch keineswegs gleichgültig sein, an welchem Inhalte die Resultate gewonnen werden. Die grammatistische Methode setzt Reflexionsmenschen voraus und denkt gar nicht an die frische, lebhafte, sinnliche Natur der Knaben, denen aber nur was in die Anschauung fällt, dauernd Interesse einflößen kann. *** Gerade der Stoff muß die Arbeit des Lernens und unumgänglichen Abstrahirens versüßen, zur Sache anreizen und locken, muß also etwas Anschauliches, Frisches, Imponirendes oder Poetisches in sich haben. Folglich sind so abstracte oder schwer mit vielem historischen oder gelehrten Apparat erst zu erklärende Sätze, wie in den Beispielsammlungen, welche der Grammatik zuliebe mit unsäglichem Fleiße den alten Schriftstellen selbst entnommen

---

* Vergl. Scheibert, Wesen der Bürgersch. S. 101 f.

** Passow, vermischte Schriften über die griechische Sprache nach ihrer Bedeutung in der Bildung der deutschen Jugend.

*** Wolf, consil. schol. S. 65: „Soll nun aber die Routine oder die Grammatik den Anfang machen? — Es kommt auf die Subjecte an; die Grammatik kann bei denen anfangen, die die deutsche Grammatik inne haben.

Gesner: „Die Grammatik ist keine Lection für die, welche noch gar nichts von der Sprache wissen. — Ein Knabe, der durch praktische Uebungen einen guten Theil der fremden Sprache gelernt hat, wird hernach leichter die sonst so bittere Grammatik viel fester und richtiger fassen, als wenn er gleich im Anfange damit gemartert, und dadurch um einen guten Theil der Vernunft und oft um alle Lust zum Studiren gebracht worden ist."

sind, öfter geschieht, unpassend. Auch ist es gegen alle psychologischen Gesetze, wenn, wieder einer bestimmten Regel zuliebe, bunt durch einander Sätze vom verschiedensten Gehalte gewürfelt sind, so daß der Schüler am Ende alles Besinnen und Nachdenken aufgibt, mechanisch und stumpf übersetzt und bei dieser Stumpfheit auch die Formen übersieht, welche er eben an den Sätzen lernen sollte. Mittel und Zweck sind hier ganz incongruent. Damit ist auch Meier-Otto's, Jacobs und ähnlicher Männer Verfahren abgewiesen, obgleich das angestrebte Ziel, aus wohlgeordneten Beispielen die Regel zu erlernen, Anerkennung verdient. Nur ist die Anordnung einseitig nach der Grammatik, vielleicht bloß nach der Formenlehre und nicht zugleich nach der eben so nöthigen Syntax oder vollends gar ohne alle Rücksicht auf den Wortschatz gemacht, zu verwerfen. Kurzum, das lernende Subject, nicht der Stoff an und für sich, am wenigsten das wissenschaftliche System, muß der Maßstab sein; die Lust an der Sache zu erwecken und zu erhalten, darauf muß Alles hinauslaufen. „Der Mensch ist das Maß der Dinge", dieser Satz steht in der pädagogischen Methodik obenan; und der frische gesunde Knabe fühlt, sieht und hört, träumt, spielt, lebt mit einem Worte ganz in der Anschauung. Herbart aber, dessen Einsicht in die Pädagogik wir anerkennen müssen, sagt *: „Die bloßen Sprachen für sich allein geben dem Knaben gar kein Bild weder von Zeiten noch von Menschen; sie sind ihm lediglich Aufgaben, womit ihn der Lehrer belästigt. Auch können weder goldene Sprüche, noch Fabeln und kurze Erzählungen etwas daran ändern; sie haben gegen die Unlust der Arbeit an Wortstämmen, die eingeprägt, Flexionen, die eingeübt, Conjunctionen, die zu Wegweisern in der Periode gebraucht werden müssen, kein bedeutendes Gewicht, selbst wenn sie übrigens der Jugend angemessen sind. Die alte Geschichte ist der einzige mögliche Stützpunct für pädagogische Behandlung der alten Sprachen." Was den ersten Theil dieses Satzes betrifft, so ist er, nach den oben aus der Anthropologie angeführten Sätzen, entschieden richtig; geradezu unnatürlich wäre es, wenn ein Knabe die lateinische Grammatik an und für sich liebte. Daß aber selbst ein angemessener untergelegter Inhalt diese Unlust zu vermindern nicht im Stande sein soll, wird für den ersten Augenblick frappiren. Und doch lehrt die Erfahrung und die Psychologie, daß der Satz richtig ist, — weil eben die Versinnlichung der Grammatik unmöglich ist. Die

---

* Umriß, § 281.

Zahlen sind eben so abstract und können nur durch viele Manipulationen den Kindern klar und eigen gemacht werden; mit den Flexionen der Grammatik ist es nicht anders. Die Kategorieen derselben sind logischer Natur und erfordern im Verhältniß zum Vorstellen und Anschauen das entsinnlichende Denken. Das Gedächtniß, der Form nach die Stufe der Auflösung der Vorstellung, dem Inhalte nach aber Folge des Interesses und der daraus resultirenden Aufmerksamkeit, welche die Sache erregt, ist die Mittelstufe und fordert Versinnlichung einerseits, Anknüpfung an das schon Bekannte oder Sinnliche und die Zucht der Gewöhnung, Wiederholung andererseits.

§ 3. Der erste Cursus im Lateinlernen.

Die Wörter als Zeichen der bestimmten Vorstellung reichen am meisten an die sinnliche Anschauung heran, können durch Vorzeigen des Gegenstandes oder durch Erinnern daran Interesse erwecken und müssen deßhalb zu Anfange ganz in den Vordergrund treten. * Zunächst also müssen Wörter gelernt, und da die Sprache zum Sprechen oder Mittheilen der Vorstellungen oder Gedanken da ist, irgend welche Sätze gebildet werden. Man bewerkstellige dieß sobald als möglich mit den gelernten Wörtern. Anfangs mag da mancher Fehler gegen die Formenlehre oder Syntax mit unterlaufen, das schadet so viel nicht, als wenn gleich mit amo, amas ꝛc., mensa, mensæ angefangen wird. „Man lerne erst sprechen, ehe man richtig sprechen lernt!“ klingt sehr paradox, ist aber so schlimm nicht als es scheint. Da nun die Seele des Satzes das Verbum ist, so muß allerdings sogleich sum, dann das Präsens und Imperfectum mit seinen Modis gelernt werden, natürlich in steter Vergleichung mit der aus dem Muttersprachunterricht schon bekannten deutschen Conjugation; das Gelernte wird durch viele Beispiele und durch Wiederholung in den mannigfaltigsten Variationen zum unverlierbaren Eigenthum gemacht. Wird nun ein Grundschema für die verschiedenen Conjugationsformen aufgestellt, die geringe Modification desselben bemerklich gemacht und eingeübt, so wird schon die Bemerkung, wie viel man mit dem Grundschema anfangen könne, und Ohr und Auge als Helfer die Sache interessant machen. Dabei bleibt man fürs Erste stehen und übt ebenso nach einem Grundschema, mit Hervorhebung der Abweichungen die Declinationsformen ein. Im Grunde lernt so

* Man vergleiche das gehaltvolle Programm des Wittenberger Gymnasiums 1850 vom Director H. Schmidt.

der Schüler nur Eine Conjugation und Eine Declination; das Vocabellernen macht Vergnügen, weil er dadurch reicher an Besitz wird und die bekannten Gegenstände mit den prächtig klingenden lateinischen Ausdrücken benennen lernt. * Die Schule kommt nun durch Wetteifer dem Lerntriebe zu Hülfe und die Stärkeren kommen den Schwächeren durch Besser- oder Vormachen zu Hülfe, und wendete man nach der praktischen Weise Ahns im Französischen und Munde's im Englischen ein solches kleines Uebungsbuch auch für das Lateinische an, so wäre es nicht gut, wenn nicht bald ein Sprachgefühl und Interesse an der Sache erweckt würde. Freilich muß man den Pedantismus zunächst fern halten, als dürften nur Sätze aus classischen Schriftstellern gewählt und als müßte streng die Forderung Magers befriedigt werden, kein Compositum anzubringen, wenn nicht vorher die Wurzel vorgekommen ist. Alles, Grammatik und Onomatik neben den untergelegten Sachen kann man nicht streng methodisch auf einmal und zugleich lernen lassen; aus zu vielen Rücksichten würde nur ein hemmender, schwerer Gang hervorgehen und die zersplitterte Aufmerksamkeit würde das Interesse wieder lähmen. Der Lehrer muß kräftig vorlesen oder vorsprechen, im Chore nachsprechen und bald kleine Fragen aus dem Gelernten selbstständig beantworten lassen, bei Fehlern nicht gleich ungeberdig werden, in Zornesflammen oder Schimpfworte ausbrechen. Barmherzige Liebe zu den Knaben, unermüdliche Geduld und heitere Laune muß der Lehrer haben, sonst wähle er lieber jede andere Beschäftigung; ein eben von der Universität entlassener, hochfahrender Jüngling oder ein unwissender und träger Miethling paßt dazu nicht; bedeutender pädagogischer Tact und gründliche Kenntniß der Sprache gehört dazu, wo möglich die beste pädagogische Kraft des ganzen Lehrercollegiums. Für das gedeihliche Fortschreiten aber der Schüler in dieser schwierigen Sache ist ein guter wahrhaft methodischer, d. h. nicht etwa kalt-formaler Anfang die Hauptsache, wenn nicht die Lust auf lange Zeit verschwinden soll. Ein einkeilender oder einbläuender Hetzmeister paßt gar nicht dazu und ein ungründlicher Routinier eben so wenig. Der große Philologe Wolf, der zugleich ein ausgezeichneter Lehrer und Pädagog war, hat bei den verschiedensten Gelegenheiten, namentlich auch in den Consiliis und in den Vorlesungen über die Encyklopädie der Philologie ähnliche Winke gegeben und das baldige Sätzebilden oder Sprechen, auch in etwas man-

* Döderlein, Beiträge zur Gymnasialpädagogik und Philologie, Bd. I. S. 257: „Man nimmt durch jede Regel dem Schüler etwas, nämlich an Freiheit; dagegen durch jede Phrasis gibt man ihm etwas. Die Phraseologie muß also mehr angebaut werden."

gelhafter Form angerathen. Die Sätze müssen sehr einfach gebaut, feinere syntaktische Fügungen vermieden, das Nothwendigste darüber beim Lesen und Sprechen kurz bemerkt werden; alles Raisonnement bleibt fern; der Verstand arbeitet anfangs gar nicht mit; „das Raisonnement schwächt das Gedächtniß" (Wolf). Eine Tempusform nach der andern, und zwar in allen Conjugationen neben einander, wird eingelernt, bis die ganze regelmäßige Conjugation fest ist. Das Herumfragen nach den einzelnen Formen, indem die Schüler schnell antworten müssen und immer sogleich nach ihren Leistungen versetzt werden, macht ihnen immer sehr viel Vergnügen, und sie ermüden, wenn es der Lehrer nur aushalten kann, nicht, fragte man auch stundenlang so herum. Die erlangte Virtuosität an sich macht den Schülern große Freude, und sie schonen sich selbst nicht, wenn man ihnen zuweilen das Geschäft des Examinirens überläßt. Die Vocabeln müssen dem Gedächtniß durch mündliche und schriftliche Uebung fest eingeprägt und bei jeder Gelegenheit wieder gebraucht werden; mit der Copia vocabulorum wächst die Lust zur fremden Sprache zusehends. Die Uebungen sind immer unmittelbar an die Lectüre anzuschließen; ein Exercitienbuch neben und außer dem Lesebuche ist in keiner der untern Classen zu dulden. Die Exercitia und namentlich die Extemporalia zum Versetzen müssen ganz aus dem bekannten Kreise und zwar selbstständig vom Lehrer gebildet werden, der Bequemlichkeit des gewissenlosen Lehrers ist kein Faulbett zu gestatten; am wenigsten taugt der vielgebrauchte Gröbel etwas. Zu empfehlen ist für die geübteren Schüler, eigene Beispiele nach dem Dagewesenen bilden zu lassen, indem man das Schema bestimmter Satzformen als Norm aufstellt. Bei vollen Classen werden die Besten, welche keinen Fehler in ihren Beispielen machen, zu Correctoren gemacht und der Lehrer controlirt dann die corrigirten Specimina. Wer Fehler macht, verliert die Ehre des Correctors wieder. — Solche, die in den Vocabeln und den Conjugationen unsicher sind, werden den sichersten Schülern zur nachhelfenden Unterweisung übergeben, und in der Stunde ist alle Verbesserung und die Arbeit überhaupt möglichst gegenseitig. Der Lehrer hat nur zu leiten, anzuregen und läßt die Schüler immer selbst sprechen. Während die Schwächeren vom Lehrer vorgenommen werden, bekommen die Besseren partieenweise Fragen zu beantworten, Sätze zu bilden, die Sätze des Lesebuchs umzuändern 2c., und nach bestimmter Frist wird darnach gefragt. Alle müssen gleichmäßig in gespannter Thätigkeit erhalten werden. Die Genusregeln in der hergebrachten Weise alle auswendig lernen zu lassen, ist für den ersten Anfang nicht nöthig. Wenn die in Jacobs lateinischem Lesebuche auf den ersten zwei Seiten auf-

geführten Beispiele gelernt und fleißig wiederholt werden, später dann die versificirten Regeln dazu kommen, so ist dieß hinreichend. Ebenso werden am besten die daselbst aufgestellten 30 Sätze über Präpositionen übersetzt und gelernt, um bei der Anwendung gebraucht zu werden. Ebenso macht man es im zweiten und dritten Halbjahre mit einer Auswahl von den dort aufgestellten Sätzen zur Syntax, läßt sie immer sauber mit der deutschen Uebersetzung in das Memorirbuch schreiben und auswendig lernen. Das ist die Syntax der Sextaner und Quintaner. Gewonnene Regeln und aufgefundene anwendbare Redensarten werden in kurzen Worten nach Anleitung des Lehrers in ein eigenes Heft geschrieben, welches jede Stunde zur Hand sein muß; auf einem breiten Rande werden später die Beispiele und Ergänzungen nachgetragen. Oefteres Repetiren macht diese Bemerkungen werth und lieb, weil der Schüler das Gefühl hat, er habe diesen Schatz sich selbst erarbeitet.

§ 4. Zweiter Cursus.

Nur ein halbes Jahr wird ein solches in Ahn'scher Weise angefertigtes Elementarbuch nöthig sein; dann muß das Sätzelwesen ganz aufhören; die Conjugation und Declination ist nun fest eingeprägt, die allernöthigste Syntax Eigenthum geworden und der Genuß, ein ansprechendes Ganzes zur Lectüre zu bekommen, darf nicht länger versagt werden. Da hat nun für solche in der Muttersprache und in der lateinischen Formenlehre vorgeschulte Sextaner oder Quintaner ein Dorpater Schulmann, Fränkel, ein „lateinisches Lesebuch für Anfänger; erster Cursus: Initia Romæ, Dorpat und Leipzig, 1848, herausgegeben, welches der Unterzeichnete geprüft und beim eigenen Unterricht der Quintaner, auch der schwächern, die nur für Obersextaner gerechnet werden können, mit dem besten Erfolge benutzt. Um es kurz zu sagen, die Schüler lesen und lernen mit Vergnügen darin! Einiges Nähere darüber zu sagen möge mir vergönnt sein. Herbarts Behauptung, daß die alte Geschichte allein einen pädagogischen Stützpunct für das Latein abgeben könne, ist von Manchen befolgt worden, namentlich auch von Jacobs in seinem lateinischen Lesebuche, dessen erster Theil die ganze römische Geschichte nach Eutrop frei und zwar in schöner einfacher Form bearbeitet enthält; auch Blume gab eine lateinische Vorschule nach den Grundsätzen der Jacotot'schen Methode, mit deutscher Uebersetzung daneben und grammatischen Uebungsstücken darunter heraus, wozu der Stoff aus der ältern Geschichte Roms nach Livius, aber bis zu der

Decemviralherrschaft herunter gewählt war. * Die Unzweckmäßigkeit der Methode hat das letztere wieder in Vergessenheit gebracht, Fränkels Buch aber hat einen besseren Weg als alle seine Vorgänger eingeschlagen. „Es ist ein Stoff zu Grunde gelegt, welcher einerseits vom Anfange bis ans Ende in sich zusammenhängt, Ruhepuncte darbietet und schließt; andererseits unmittelbar in dasjenige Gebiet von Gedanken und Kenntnissen einführt, die dem Lehrlinge bei seiner eindringlichen Beschäftigung mit dem classischen Alterthume zugute kommen." — Er hat nämlich nur einen kleinen Theil der alten römischen Geschichte, die Vorzeit von Aeneas' Ankunft an bis zu Roms Erbauung, dann die Königsherrschaft bis zum Jahre 510 n. Chr. ausgewählt und so ausgedehnt, daß an 100 Seiten damit gefüllt werden. — Diese Partie ist an sich als Sagengeschichte fast rein poetisch, ein Epos zu nennen; diesen poetischen Charakter hat Fränkel der Sache besonders durch die weitere Ausführung der Schicksale und Fahrten des Aeneas und seiner Nachkommen nach Virgils Aeneide gegeben. Gerade diese Partie lockt und fesselt die Schüler am meisten. Dieselbe bildet die erste Abtheilung bis S. 48, zerfällt aber in vier Stücke, und zwar ist der deutsche Text immer vorausgeschickt, in einzelne einfache Sätze im ersten Stücke, in kleine Satzgefüge von ein oder zwei Sätzen im zweiten, von zwei oder drei Gliedern im dritten, von höchstens drei bis vier Gliedern, die aber schon mehr Mannigfaltigkeit der Verbindung und Construction zeigen, im vierten Stück. Jeder Satz ist mit einer Ziffer bezeichnet, und unter dem Texte steht dieselbe Zahl mit den entsprechenden lateinischen Vocabeln hinter einander ohne weitere Andeutung; zuweilen sind die Synonymen neben einander gesetzt, und im vierten Stück ist allemal bei den Compositis das Simplex in Klammer beigefügt. So kann man, wenn das Deutsche verdeckt wird, die Vocabeln hinter einander lesen und das Deutsche bei der Repetition dazu sagen lassen. Auch diese Einrichtung ist zweckmäßiger als in den gewöhnlichen Uebungsbüchern, wo durch unzählige Zahlen bei den deutschen Wörtern, denen unten die lateinischen entsprechen sollen, der Text unleserlich gemacht und dem Schüler eben nichts als das mechanische Ablesen überlassen wird. So ist der Text rein geblieben und kann wie ein Lesebuch frisch weggelesen werden. Außerordentlich zweckmäßig ist der deutsche Text gearbeitet, so einfach gehalten wie möglich; im Satzbau auf die Verminderung der sonst für den Anfänger so großen Schwierigkeiten gedacht, keine feinere syntaktische Regel wird nöthig, und doch ist

* Blume's lateinische Vorschule, Leipzig, 1840. — In dem Vorworte kommen vortreffliche methodische Bemerkungen vor.

das Ganze so ansprechend, frisch, poetisch angehaucht. Man liest ein Kinderepos, das auch Männern noch Vergnügen gewährt. Die großen Gegenstände des Alterthums sind mit Schwung behandelt; nirgends Getändel, Alles kräftig, kernig, jugendlich; der fortlaufende Zusammenhang zieht den Knaben wie in einen großen prächtigen Strom hinein, dem er sich nicht entziehen kann; er fühlt sich in Spannung und Verlangen bis zum Ende. Die Poesie der Jugendvölker ist und bleibt die beste Nahrung des Knaben; es ist ein sehr pädagogischer Tact, gleich in die Poesie des Alterthums selbst den Anfänger einzuführen, und Virgil war hier ein ganz guter Begleiter in der Weise, wie es Fränkel als ein guter Geisteskoch zubereitet hat. Der Stoff lockt, und der Schüler, vom Interesse belebt, lernt gern, was verlangt wird, die Sache wie die Sprache. Fränkel hat nun jedem Stücke kurze Bemerkungen vorausgeschickt, um die Partie der Formenlehre zu bezeichnen, worauf besonders geachtet werden soll. Die beiden ersten Declinationen und die dazu gehörigen Adjective dreier Endungen walten vor; dann sollen die Präpositionen als Vervollständiger der Casus und die drei ersten Tempusformen (Präs., Imperf., Futurum) aller Conjugationen angewandt werden; endlich werden drei Fälle für die Anwendung des Ablativs (der Ursache, des Mittels, der Zeit) oder des Ablativs mit a (für belebte Einzelwesen) hervorgehoben als abweichend vom Deutschen. — Zum Schlusse wird in sieben Nummern verlangt, alle Substantiva und Adjectiva der ersten und zweiten Declination auszuziehen, alle Verba nach den verschiedenen Conjugationen, und endlich für alle Stücke gleichmäßig verlangt, daß der Schüler jeden Satz deutsch so wie lateinisch aus dem Kopfe anführen könne, in welchem ein aufgegebenes Wort vorkommt. Die Zweckmäßigkeit dieser Aufgaben leuchtet von selbst ein. Sodann kommt derselbe Stoff unter anderen Formen in lateinischer Sprache vor und der Schüler soll in beiden Uebungen Satz für Satz vergleichen und die Abweichungen angeben. Dieser Gedanke ist mir wenigstens neu, aber außerordentlich fruchtbar. Hier kommt nun alles Mögliche, Onomatik, Grammatik, Satztheile und Satzbau beider Sprachen zur Erwähnung und bei dieser Beschäftigung sind die kleinen Denker ganz besonders lebhaft und interessirt. So ist es in der ganzen ersten Abtheilung gehalten; die Abweichungen, Umgestaltungen werden weiterhin immer größer, doch leicht erkennbar nach einigem Suchen, und die Schüler bekommen hier zugleich die Rudimente oder Ahnungen der Sprachkunst (Technik nach Mager). Das Latein ist natürlich selbst gemacht, aber meistens recht gut, mit Kenntniß und Geschick angefertigt. — So muß der Methodiker verfahren, wenn eine für Kinder angemessene Lectüre, wozu keiner der bekannten alten

Schriftsteller paßt, geschaffen werden soll. Die Fesseln der philologischen, hieher gar nicht gehörigen Genauigkeit und zu penibler Gewissenhaftigkeit rücksichtlich der classischen Form hat Fränkel wieder gesprengt und einem erquicklicheren pädagogischen Verfahren von neuem den Weg gebahnt. Nur hat er statt der auch nicht classischen Fabeln oder kleinern Gespräche einen classischen Stoff gewählt, — und das ist ein bedeutender Fortschritt. Sein ausgezeichnetes pädagogisches Geschick ist überall unverkennbar. Im zweiten, längern und sprachlich etwas gehobenen, doch immer noch leichten Stücke soll die dritte Declination mit allen Arten von Adjectiven vorwalten. Die Reise in die Unterwelt ist der sehr interessante Inhalt und stellt sich sehr anschaulich dar. Das dritte Stück enthält das Zusammentreffen der Trojaner mit den Latinern, die Gründung von Lavinium und den Tod des Aeneas; das grammatische Pensum dafür ist die vierte und fünfte Declination, die Comparation der Adjectiva, die Zahl- und Fürwörter; die Bedeutung des neutr. plur. der Adjectiva und Fürwörter, der Ablativ statt quam mit dem Nominativ oder Accusativ. — Die vorgeschriebenen Uebungen zu Ende fordern noch die gesonderte Angabe der Adjective mit den Steigerungsformen. Das vierte und letzte Stück dieser Abtheilung geht die Geschichte der Nachfolger des Aeneas bis auf Numitor und Amulius durch; in grammatischer Hinsicht werden sämmtliche Verbalformen, besonders auch die Supina und Gerundia der Beachtung empfohlen; die Deponentia kommen mit vor, Nebensätze mit ut, ne, quum, der Accusativ mit dem Infinitiv, Fragesätze, das perfect. histor. Somit ist nun der Gesichtskreis rücksichtlich der Satzlehre und -Verbindung sehr erweitert. In den Uebungen wird noch eine zwiefache Ordnung der Verba gefordert, a) die Primitiva, welche vorher unter dem Texte immer in Klammer den Compositis beigefügt waren, mit denselben, nebst Angabe der thematischen Formen; b) alle Verba nach den Conjugationen unter einander ohne Rücksicht auf die Zusammensetzung. Zuletzt sollen alle Verba in den vier Stücken mit ihrem a verbo und ihrer Bedeutung wiederholt werden.

Die zweite Abtheilung enthält 29 kürzere Stücke in lateinischer Sprache, ohne deutsche ähnliche Sätze. Anfangs vermißt man dieß ungern, da nun eine Anleitung zur Anwendung und Vergleichung wegfällt; der Lehrer muß also selbst etwas nach seinem Ermessen anfertigen. In den Anmerkungen sind die Präsentia der schwierigeren Verba angegeben und zuweilen wird durch das Wort „syntaktische Regel“ dem Lehrer ein Wink zur Erörterung derselben gegeben. In den Uebungen werden nun stehend Aufgaben verlangt; außer den Substantiven, Adjectiven nach ihren Endungen, allen Verbis müssen nun auch die Pronomina, Ad-

verbia und Conjunctionen angegeben werden; ferner drei Aufgaben über Satzarten (Sätze mit Accus. c. inf. mit einer unterordnenden Conjunction, Relativ- und Participialsätze; sodann directe und indirecte Fragesätze; beigeordnete Haupt- und Nebensätze; endlich coordinirte Satzverhältnisse mit einem gemeinschaftlichen Satzgliede). Zuletzt muß das ganze Stück nach einer selbst angefertigten richtigen Uebersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische ohne Anstoß zurückübersetzt werden. Die Zerlegung in einzelne Sätze waltet, wie in der ersten Abtheilung; die Erzählung ist wie dort lebendig, Reden werden vollständig mitgetheilt, ein poetischer Hauch weht darin. Vergleicht man sie mit der gar zu kurzen Darstellung in Jacobs Lesebuche, so springt die Zweckmäßigkeit gerade dieser Art der Behandlung in die Augen. Man kann dann erst das Weitere bei Jacobs von den Schülern lesen lassen, oder noch besser ist es, wenn Fränkel eben so geschickt den zweiten Cursus bearbeiten und bald nachschicken wollte.

Der zweiten Abtheilung ist ein sehr gutes Wörterbuch angehängt; die Wurzel oder das Simplex bei Compositis ist immer beigefügt, die Grundbedeutung ganz genau angegeben und daraus die an den hervorstechendern genau bezeichneten Stellen des Buchs passende Bedeutung abgeleitet. Man kann dieß vortreffliche Verzeichniß allmälig memoriren lassen und daran Onomatik treiben, was seit Magers Vorgang nun nicht mehr unterlassen werden kann. Ja die Onomatik muß bei den Anfängern in den Vordergrund treten, grammatische Theorie muß ganz fern bleiben und kann erst in den oberen Classen mit Glück übersichtlich studirt werden. Möchten alle Lehrer des Lateins für Anfänger diesen Gang befolgen und das vorliegende Buch gebrauchen; gewiß werden alle mit mir dann in der Bitte an den Verfasser übereinstimmen, er möge recht bald die Forsetzung liefern. — Denn nun den Cornelius Nepos ohne weiteres folgen zu lassen, will mir nicht gut scheinen, weil die Zweckmäßigkeit dieses für die Quartaner üblichen Autors noch sehr in Frage zu stellen ist. Die Schulausgabe von Nipperdey in der bekannten Sauppe-Haupt'schen Sammlung kann am besten davon überzeugen, wem das sehr frische und scharfe Programm des Züllichauer Gymnasiums von Director Hanow (1850) über die Unzweckmäßigkeit dieser Lectüre für Anfänger noch nicht einleuchten sollte. Entschiedene Unrichtigkeiten im historischen Stoffe, Schwäche im Urtheil, Ungleichheiten im Stil, Flüchtigkeit in der Darstellung überhaupt, wie dieß die Kritiker des Cornelius Nepos einstimmig zugeben, dürfen am wenigsten einem Anfänger als Muster dargeboten werden, welcher mit gläubiger Seele sich daran als an ein Muster hingibt. „Das Beste ist für den Schüler gut genug", bleibt nach

Goethe mit Magers vollkommener Zustimmung unumstößlicher Grundsatz. Den Inhalt geben in besserer Form einstweilen die beiden ersten Bände des Lesebuchs von Jacobs; hier aber unbedingt einen alten classischen Schriftsteller in seiner Vollständigkeit zu fordern, gehört einer hieher nicht gehörigen gelehrten Hartköpfigkeit an. Will man durchaus nur ganze classische Schriftsteller, was allerdings das Beste wäre, auch in den Händen der Anfänger wissen, so muß man mit Herbart das Griechische zum ersten Unterrichte wählen, die Homerische Odyssee und dann den Herodot lesen lassen, ganz vortrefflich! Aber wie die Sachen nun einmal stehen und wie es die Lebensbedürfnisse fordern, ist an das allgemeine Zugeständniß hierin nicht zu denken. Darum müssen Surrogate gemacht werden, da nun einmal die römische Poesie und Historie nichts Naives oder Kindliches liefert; die römische Litteratur verlangt durchaus den Geist eines der Reflexion fähigen, ernsteren Jünglings, der mindestens über das 14te Jahr hinaus ist. Quälerei aber und Langeweile hassen wir mit Döderlein als Todsünde gegen die Pädagogik; reine Kritiker oder Grammatiker können die Knaben vor dem 14ten Jahre nicht sein, also folgt, daß wir ihnen einen ansprechenderen Stoff in ansprechender Form selbst machen und die alte Geschichte als pädagogischen Stützpunct gebrauchen. Um zu nöthigen zum Latein, könnte man, nach Magers Vorschlag, wenigstens in Gymnasien den besondern Geschichtsunterricht bis Quarta hin aufgeben, und dafür eine latinisirte alte Geschichte gebrauchen. * In Tertia muß aber vaterländische Geschichte nothwendig besonders vorgetragen werden; in den vorhergehenden Classen kann die deutsche Lectüre das Vaterländische vollständig vertreten. Für Tertia ist dann wieder ein Streitpunct, ob Cäsar oder Justin gelesen werden könne. Doch darüber späterhin mehr, wenn die Fortsetzung dieser Bemerkungen gebilligt wird.

---

* Dürfen wir vielleicht die Herren, welche den Cornelius als Schulbuch verwerfen, aufmerksam machen auf das in den französischen Schulen gebräuchlichste Buch des alten Lhomond: Lhomond, de viris illustribus urbis Romæ a Romulo ad Augustum. Eine gute neue Ausgabe ist die von Chaino et Pront, Paris, Hachette.

W. L.

Französische Programme. — Französische Lehrer.

Von Professor Barbieux in Hadamar.

Einigen Lesern dieser Blätter wird es erinnerlich sein, daß ich in einem frühern Hefte (Juni 1845) die Nothwendigkeit eines französischen Antibarbarus für Deutsche darzuthun suchte und damals schon einige Proben der Erstlinge meiner Sammlung mittheilte. Von dem Drange beseelt, zur Förderung der Erkenntniß der Sprache und Litteratur meines Stammlandes nach Kräften beizusteuern, und angeregt durch das Beispiel des um die Sprache der Römer hochverdienten Dr. Krebs, meines ehemaligen Collegen, faßte ich schon in den ersten Jahren meiner Wirksamkeit den kühnen Entschluß, für die französische Sprache anzustreben, was jener fleißige und gelehrte Forscher mit so ruhmvollem Erfolge für die lateinische vollbracht hat, ohne jedoch im Geringsten den Abstand zu verkennen, welcher zwischen den beiden Unternehmungen, sowohl in Betreff der zu bewältigenden Schwierigkeiten, als auch des zu erwerbenden Verdienstes, liegt. In der auf Erfahrung begründeten Annahme, daß eine sich weit über die Grenzen ihrer Heimat erstreckende und fortlebende Sprache neben ihren angestammten Eigenthümlichkeiten auch ihre unreinen Theile mit sich fortführe, sodann von dem fremden Boden vielfältige heterogene Bestandtheile in sich aufnehme, welche sie mehr und mehr ihrem Nationalcharakter entfremden, stellte ich mir anfänglich die noch beschränkte Aufgabe, diejenigen abnormen Erscheinungen zusammen zu stellen und zu prüfen, welche tagtäglich in Frankreich selbst gehört oder gelesen, jedoch fortwährend von den Grammatikern und Lexikographen bekämpft werden, sodann diejenigen Mißformen hinzuzufügen, welche das Ausland im Laufe der letzten Jahrhunderte hinein getragen hat, um jedes dieser Gebilde in seine Schranken zu verweisen oder auf seinen anerkannten Begriff zurück zu führen. Doch nicht unter der ausschließlichen Aegide der Académie, sondern mit Zurathziehnng ihrer schroffsten Gegner begann ich diese an sich schon mühvolle Untersuchung, wozu mir Provinzialwörterbücher aus Frankreich, Belgien und der Schweiz, sodann deutsche Fremdwörterbücher und kleinere in Deutschland erschienene Sammlungen reichlichen Stoff lieferten. Schon dieser erste Anfang war nicht ohne belehrende, zuweilen überraschende Resultate; ich fand hauptsächlich, daß es oft sehr schwer hält, sogenannten Provinzialismen eine bestimmte und ausschließliche Heimat anzuweisen, indem solche Gebilde entweder zufällig fortwandern, oder bei gleichen Umständen unter verschiedenen

Himmelsstrichen wieder neu entstehen. Nicht selten stieß ich auf Wörter, welche einem bestimmten französischen Dialekte angehören und sich in deutschen Dialekten wiederfinden; hierher gehören das waadtländische boille oder bollié für banneau, oberländisch Bollchen; quéyer, flammändisch für tomber, elsässisch käze u. a. m. Ich erkannte ferner, daß die Fremdwörterbücher Manches auf Rechnung des Französischen setzen, was italienischen Ursprungs ist und durch die Handelsverbindungen in Deutschland Eingang fand, wie: offerte, rimesse. Weit auffallender war mir, daß der Provençale in vielen Constructionen dieselbe Neigung verräth wie der Deutsche, was folgende Beispiele beweisen mögen: Tout cela ne peut *aller dans* ce verre; — venir *avec* la diligence; — *c'est* difficile de croire cela; — j'ai *de* pommes et *de* confiture; — il *me* court *après*; — si ce que je *me* pense arrive; — venez *une fois*; — écoutez *une fois*. Mit dieser ersten Untersuchung war der erste Grund zu meiner Arbeit gelegt; die weitere Ausführung glaubte ich von der Beobachtung des Stils solcher Schriftsteller erwarten zu müssen, welche nicht als Muster der Reinheit gelten, wobei ich jedoch nur bis zur Mitte des siebzehnten Jahrhunderts zurückgriff. Dieser zweite Schritt führte mich zur Einverleibung der bei Molière, Lafontaine und P. Corneille vorkommenden Archaismen, bei deren Besprechung erklärende historische und sonstige Notizen einfließen mußten.

Lange nahm ich Anstand, die in den stilistischen Versuchen der Gymnasialschüler vorkommenden Latinismen, Germanismen und verschiedenartigen Solöcismen aufzunehmen, weil ich derartige Verstöße nur bei der in der engen Schulwelt lebenden Jugend finden zu können glaubte, und nicht erwartete, daß Aehnliches in die Erzeugnisse öffentlich wirkender Schriftsteller sich verlaufen könne. Als ich jedoch wahrnahm, daß nicht wenige für den öffentlichen Unterricht bestimmte Lehr- und Lesebücher, sowohl in ihrem Texte als auch in den Vorreden und Einleitungen, noch mehr aber in den untergelegten erklärenden Noten, jenen Schülerversuchen ähnelten, da schien mir meine Arbeit ein wahres Bedürfniß zu sein; ich stöberte daher mit doppeltem Eifer, benutzte zu meiner Untersuchung neben den Aufsätzen der Gymnasiasten alle mir zugänglichen französisch geschriebenen Werke der neuern Zeit, und trat einen neuen Feldzug gegen Einwanderlinge und Sonderlinge aller Farben an, welcher nicht erfolglos blieb, was meine anfangs erwähnte erste Lieferung genugsam nachwies.

Da trat die meinen Bestrebungen höchst förderliche Zeit der französischen Grammatiken ein. In Folge des zwischen Humanisten und Realisten entbrannten Kampfes, durch welchen auch für die fremden

Sprachen ein Schimmer von Hoffnung durchzubrechen schien, wurden Viele, welche die Schwächen der früheren Lehrmethode erkannten, dazu angeregt, Versuche zum Bessern zu machen, wovon jedoch nur wenige sich bewährt haben. Im Jahre 1844 hatte ich bereits 80, sage achtzig Grammatiken einregistrirt, wovon ich einige in der „Schulzeitung“ beurtheilte, und „immer noch kein Ende“; immer schien der Strom nicht nachlassen zu wollen, bis endlich die schon früher von Mager angeregte Methodik den zahllosen Kämpen aller Farben den Garaus machte. So verschieden nun der Standpunct jener Grammatiker und die Art ihrer Beobachtung und mithin ihrer Theorie war, so verschiedenartig waren auch die in ihren Producten vorkommenden Verstöße, welche mir mitunter vollauf zu thun gaben. Am klügsten waren Diejenigen, welche ihre Beispiele ausschließlich aus der Litteratur schöpften; aber auch dieses hat seine Klippen. Die natürliche endliche Folge dieser unerquicklichen Jagd war, daß ich mein Manuscript umschreiben mußte.

Doch auch dieser neue Zuwachs schien mir noch nicht hinlänglich, um meiner Sammlung die Berechtigung zu verleihen, als Abbild dessen ausgegeben zu werden, was außer der Grammatik dem Deutschen, besonders dem lateinisch Lernenden zum klaren Auffassen der Litteratur, zugleich zum richtigen Sprechen und Schreiben noth thut. Ich spürte daher in der höheren Litteratur nach. Als ich nun selbst in den geschätztesten Werken gefeierter Männer, wie A. W. Schlegel (den ich wohl nennen darf, ohne seinem Namen zu schaden), offenbare Solöcismen fand, (s. Ne—que) wurde mir jeder Schriftsteller verdächtig, der keinen französischen Namen führt. Mitunter waren Einzelne zuvorkommend genug, um mir schon auf dem Titel ihres Buches einen einladenden Fingerzeig zu geben, der mir eine neue Fundgrube verhieß. So wie Einer seine Sammlung une Collection de *Classics* nannte, so kündigte ein Anderer sein Lehrbuch als *théorétique* et pratique an, wieder ein Anderer sprach von dem Unterrichte *sur* les Gymnases u. d. m. Durch solche untrügliche Winke gelockt, gelangte ich von einer Entdeckung zur andern, und so wuchs mir der Stoff unter der Feder, bis ich mich endlich überzeugen mußte, daß ich mich in ein endloses Labyrinth eingelassen hatte, aus dem ich mich nur mit Gewalt herausreißen könnte. Noch weit weniger durfte ich hoffen, gewisse Gattungen von Verstößen in die lexikalische Ordnung zu bringen, welche nicht sowohl etymologischer, syntaktischer oder synonymischer, als vielmehr stilistischer Natur *

* Dasselbe gilt von vielen bei Molière und Corneille vorkommenden Barbarismes de phrase, welche nur in einem speciellen Commentar beleuchtet werden können.

waren, woraus ich die weitere Ansicht gewinnen mußte, daß zur gänzlichen Ausführung meiner Aufgabe noch ein theoretischer Theil als nothwendig erschiene, welcher einer sogenannten Syntaxis ornata oder einer negativen Rhetorik gleich käme; allein, davon abgesehen, daß ein solcher Zusatz die Grenzen eines ersten Versuches überschreiten dürfte, glaubte ich die Zusammenstellung einer hinlänglichen Anzahl von Einzelfällen von weiteren Beobachtungen abhängig machen zu müssen.

Ehe ich mich jedoch dazu entschließen konnte, die letzte Hand an das Ganze zu legen, glaubte ich auch die in den letzten Jahren erschienenen französischen Programmabhandlungen nicht übersehen zu dürfen, was mir durch die löbliche Einrichtung des Programmenaustausches mit Preußen, Sachsen und Baden ermöglicht wurde. So lückenhaft nun auch die mir zu Gebote stehende Sammlung ist, so wurde ich doch in den Stand gesetzt, diese Litteratur im Allgemeinen beurtheilen zu können. Leider fand ich auch hier unter einer Anzahl von 15 Abhandlungen über die verschiedensten Gegenstände nicht wenige, welche mir neuen Stoff zu meiner Sammlung lieferten. Doch hatte ich auch die Freude, von einzelnen Arbeiten Einsicht zu erhalten, welche hinsichtlich der Reinheit des Stils einem französischen Gelehrten zur Ehre gereichen würden. Obenan muß ich stellen:

1. Etudes sur les œuvres philosophiques de Frédéric-le-Grand par Chr. *de La Harpe*; angebunden eine mathematische Abhandlung: Mémoire sur les surfaces courbes, par J. *Joachimsthal.* Berlin, collége royal français. 1848.
2. Louis de Bavière et Philippe-le-Bel, par le Docteur *Chambeau.* Berlin, collége royal français, 1847.
3. Les Ordres militaires et religieux du moyen âge, par le Docteur *Schweitzer.* Berlin, c. r. f. 1849.
4. Emploi du Mode, von dem Oberlehrer Fulda. Duisburg 1845.
5. Les Langues synthétiques et (les langues) analytiques. Von Dr. Winkler. Oppeln 1846.

An diese mögen sich folgende, wenn auch nicht ganz tadellose, anschließen:

6. Notices sur la Vie et les Ouvrages de Jean Froissart le grand Chroniqueur du XIVe siècle. Von Dr. Hermann Lucas. Köln 1849. (Eine recht lobenswerthe und mit Liebe bearbeitete Abhandlung.)
7. Aphorismes sur l'Eloquence. Berlin, collége royal français. 1839.
8. Notice sur la Vie et les Ouvrages de J. Racine. Von Dr. Schwalb. Cleve 1848.

Mehr oder weniger fehlerhaft sind:

9. Observations sur Cinna, tragédie de P. Corneille, von Hülfslehrer Oré. Kreuznach 1849.
10. De la Versification française, von Dr. G. Weigand. Mühlhausen 1849. (Mit besonderm Fleiße bearbeitet.)
11. Sur la Place des Pronoms personnels, von Oberlehrer C. Schultz. Meseritz 1843.

Zur vierten Ordnung gehören endlich:

12. De la Place de l'Adjectif. Berlin 1848.
13. La Langue française considérée comme partie d'enseignement de nos colléges. Koblenz 1845.
14. Notices et Observations sur la manière d'enseigner la langue française dans les classes inférieures des gymnases de la province de Silésie, avec des exemples d'exercice et d'imitation. Neisse 1843.
15. Remarques sur la méthode d'enseignement de la langue française *sur* les Gymnases. Liegnitz 1847.

Andere hierher gehörige hoffe ich aus anderen Bibliotheken beziehen und später beurtheilen zu können.

Aus einer Zusammenstellung der obigen zwei letzten Ordnungen (von Nro. 6 an) mit einzelnen Arbeiten der neuesten Zeit ergeben sich folgende allgemeine Mängel: *

1. Anwendung unrichtiger Partikeln, Präpositionen u. s. w., als: Il n'y aura pas assez de temps *de* (pour) les parcourir tous. — Ainsi la rime et le principe de compter les syllabes ont passé *à* (dans) la langue provençale, *à* la poésie des Troubadours etc. — Cette règle n'est plus observée *de* (par) l'école moderne. — Le vers perd *en* (d') élégance. — Le lecteur *en* (y) apprend les motifs principaux de l'action.
2. Auslassung der Partikel *en* wie: Les Allemands seront souvent tentés de regarder comme deux syllabes ce qui *ne* (n'en) fait qu'une. — Conséquent *avec* für dans u. s. w.
3. Anwendung passiver Constructionen statt der activen oder reflexiven, wie: Choisissons maintenant quelques passages *où il eût dû être* fait emploi du pronom absolu.

---

* Da es mir bei dieser Veröffentlichung rein um die Sache und keineswegs um Personen zu thun ist, so theile ich die Sätze ohne Quellenangabe wörtlich mit, wie sie sich in den betreffenden Abhandlungen oder Büchern befinden, und gebe hiermit die Versicherung, daß nicht ein einziger Satz fingirt ist.

4. Unrichtige Zeiten, wie: Au seizième siècle *c'était* Ronsard lui-même, le prince des poètes, qui *composa* deux odes sapphiques; *c'était* J. de la Taille qui *publia* un traité sur la manière de faire des vers. — Ce principe suivi, il n'y aurait pas de doute que les progrès *des écoliers à faire* dans la langue française ne se fissent mieux sentir, et que ceux d'entre les élèves qui *sortaient* d'un collége pour passer à un autre, ne fussent toujours à la hauteur des connaissances de leurs nouveaux condisciples.
5. Pleonasmen: La faveur déclarée de l'empereur qui la *comble de quantité* de bienfaits.
6. Anwendung solcher Redeweisen, welche nur dem gemeinen Umgange angehören, als: Elle va dire tout de suite; tout de même.
7. Unrichtige Stellung der Adjectiven, als: Les misères que les Romains ont enduré(es) dans les guerres civiles, l'histoire affreuse du triumvirat, enfin *le trépas indigne* de tant de fameux proscrits. — Alors dans le cœur d'Emilie renaissent toutes *les craintes vives de l'amour*. Son crime toutefois a un motif plus juste, puisqu'il n'est pas commis par ambition, mais *par* (en) vengeance de la mort d'un *innocent père*.
8. Inversionen, welche nur in Versen zulässig sind, wie: Auguste veut qu'il n'y songe plus et le prie, lui et Emilie, de rendre grâce à Maxime *qui par sa trahison a tous les réunis*. Soll wohl à und réunit heißen.
9. Mangel an der nothwendigen Inversion, besonders bei Relativsätzen, wie: C'est la pointe de la langue que le coup de vent qui sort par les dents et les lèvres entr'ouvertes fait vibrer (que fait vibrer). — Toutefois la subjectivité de jugement sur laquelle leur emploi devant le substantif repose est toujours facile à constater (sur laquelle repose). — Bien de plus *que ce que le* substantif qui suit énonce (que ce qu'énonce le substantif suivant).
10. Solöcismen verschiedener Art, wie: Après avoir traité l'inversion en prose, *c'est* principalement *celle en vers dont* il sera question. Dieser Satz ist vielfach fehlerhaft. *C'est* d'elle *dont* (que) ce morceau s'occupe. — Dans les phrases suivantes *on aura besoin de* (il faudra) traduire. Dieser Mißbrauch kommt mehrmals vor. *Ce qui concerne* les langues étrangères modernes, il est connu que. (Pour ce qui regarde,

besser quant aux.) — La formation singulière, die Singularform.

11. Zusammenstellung solcher Wörter, welche nicht zusammen gehören, wie éclairer une différence, mettre sous le genre.

Endlich unrichtige Accentuation, gemischte oder ganz deutsche Interpunction, Ungleichheit des Stils; Einige suchen den hüpfenden Stil der Romanenschreiber nachzuahmen, sehen sich jedoch bald aus subjectiven und objectiven Gründen genöthigt, diese schlüpfrige Bahn zu verlassen und gelindere Saiten aufzuziehen: „Ils vont à tâtons, essayant indifféremment de l'une et de l'autre."

Als weiterer Beleg zu den obigen Ausstellungen und Behauptungen mögen folgende Einzelheiten dienen:

Assister. — Je crois au contraire, et il y a *des hommes* qui m'*assisteront* qu'on ne saurait facilement.... — En général, j'*assiste* à celle (la méthode) qu'un de mes *honorables écoliers d'auparavant* a publiée.

Assister soll beipflichten heißen!!! Partager l'avis de.

1. **Belge.** — Non seulement en France et en *Belge*, mais encore.

Belge heißt Belgier; Belgien la Belgique. Dieser Fehler ist häufig.

2. **Brouille.** — Ce fut la cause de sa *brouille* avec Molière.

Brouille ist nur im gemeinen Umgang gebräuchlich; selbst brouillerie ist nicht edel; hier mußte stehen: ce qui le brouilla avec Molière.

1. **Caprice.** — Par des caprices convention*nelles*.

Caprice ist masc.

2. **Cependant que.** — In einer Notiz zum Cid wird bemerkt: Aucun des critiques français n'a repris cette expression de *cependant que* für pendant que.

Es wird von alten Kritikern als poetisch bezeichnet: „Cependant que mon front, au Caucase pareil." *Lafont.* Terme noble et majestueux. *Le Batteux.** — Für pendant cela ist gebräuchlich sur ces entrefaites.

Cette. — Les cours d'hiver doivent être commencés toujours dans *cette* semaine *où tombe* le 15 octobre.

Germanismus. Doppelte Bestimmungen, wie diese, welche immer einem Pleonasmus ähnlich sind, sind den Franzosen zuwider. Eben so unrichtig wäre jetzt ce mon livre. Vergl. Un. Hierher gehört ferner: Je *le* laisse au jugement d'intelligens éditeurs, s'il ne leur paraît pas convenable de.

---

* Die Académie und das Complément erwähnen es gar nicht, was zu tadeln ist, indem Letzteres sonst ganz veraltete Formen aufnimmt.

Contredire. — Chimène a tort d'appeler Rodrigue assassin; il ne l'est pas; elle *contredit à* ce qu'elle a dit acte III, sc. 4, et *à* ce qu'elle *va dire tout de suite.*

Man sagt contredire quelqu'un, auch contredire une proposition. Va dire tout de suite ist pleonastisch, und tout de suite gehört überhaupt nur der Umgangssprache an. Racine sagt unrichtig: Loin de *leur* contredire.

Côté. — Où, *à côté* d'une *culture scientifique.*

A côté kann nur örtliche Bedeutung haben und wird nie auf obige Weise bildlich gebraucht, wohl hat es aber vergleichende Bedeutung in mettre un écrivain, un artiste à côté d'un autre. In obigem Satze mußte stehen: conjointement à une éducation scientifique.

Culmination. — Ce fut le point de culmination de sa carrière.

Culmination ist, so wie apogée, ein technischer Ausdruck der Astronomie; in der Physik ist auch le point culminant gebräuchlich; außer diesen Wissenschaften bildlich nur apogée.

De là. — *De là il vient* qu'„une pauvre femme" peut aussi bien se dire d'une femme très-riche que d'une femme très-pauvre.

Soll der Satz heißen: Daher kommt es, daß, oder daraus ist zu schließen, daß? Im erstern Falle ist il überflüssig, im letztern war zu setzen: de là il résulte. On redoute la guerre, de là vient l'hésitation des puissances, que les puissances hésitent. Als Schluß einer Argumentation de là il résulte que.

Délice. — Il sera toujours la gloire de la nation et *la* délice de l'humanité.

Délice wird höchst selten im sing. gebraucht und ist dann masc.

Dénier. — C'est ce que Maxime *dénie.*

Dénier ist außer dem Gerichtsstile nicht mehr üblich: c'est ce que nie Maxime.

Différer. — La construction française qui, différant beaucoup *avec* l'allemande.

Différer hat de nach sich.

Dont. — Emilie fait naitre (excite) l'intérêt du spectateur par la vive émotion *dont* elle dépeint la lutte engagée.

Dont kann hier nicht gebraucht werden, weil nicht ein Mittel, sondern eine Modification ausgedrückt werden soll: avec laquelle; eben so verhält es sich mit folgendem Satze: La différence entre *b* et *p* dépend du plus ou du moins de force *dont* l'explosion se fait; denn in einem Hauptsatze würde man sagen: l'explosion se fait avec force, avec plus ou moins de force.

Echapper. — *Il ne m'échappe point* que le cercle étroit de deux leçons par semaine.

Echapper soll wohl entgehen heißen; in diesem Sinne wird es aber nicht gebraucht; hier konnte der Verfasser sagen: je n'ignore pas, je conviens que.

Efficace. — Le Conseil académique en assura le succès et *l'efficace* par les mesures et les démarches les plus convenables. — Comme Aristote attribue (attache) la plus haute importance et la plus haute *efficace* au second de ces moyens, à *telles enseignes* qu'il veut......

Von efficace als subst. sagt die Académie: Il signifie la même chose *qu'efficacité,* mais il est beaucoup moins en usage: man kann es dreist als veraltet bezeichnen. A telles enseignes que für tellement que altert ebenfalls sehr.

Envelopper. — Dans ce sens „unique" *enveloppe l'expression* d'une qualité.

Soll wohl involviren heißen! Dans cette acception le mot *unique* renferme une idée de qualité.

Fantaisie. — Les vertus positives de la poésie, telles que la *fantaisie* et le sentiment.

Fantaisie ist für Einbildungskraft längst veraltet, dafür imagination. Il a vieilli dans ce sens. *Acad.*

Grace. — Ce fut la modération *grace à laquelle* il fut toujours exempt d'arrogance et de hauteur.

Schwerlich dürfte in der Litteratur ein ähnlicher Fall gefunden werden, wo grace auf diese Weise in einem Relativsatze gebraucht wird.

Héroisme. — *Ce n'est pas* sans exemple *que le héroisme* d'une femme.

In héros ist h gehaucht, bei den Abgeleiteten nicht. Obiger Satz ist überhaupt eigenthümlich.

Ironiser. — Il *ironise* ce jugement.

Dieses Wort, welches Mozin ohne Bemerkung aufführt, ist nur im Complément zu finden. Die einzige Stelle, welche die Philologie française anführt, ist von Palaprat († 1712): Vous ironisez, la belle! Es hat jedoch eine zartere Färbung als railler.

Mélodie. — Cette mélodie qu'on applique à presque tous les vers finois s'appelle *Runa.*

Mélodie heißt Wohlklang, aber nicht Weise eines Liedes: Cet *air* qu'on adapte à presque toutes les chansons finoises.

Mérite. — Il faut avouer pourtant, que *ses mérites* pour les

lettres et pour le bon goût en France sont immenses. — Homme généralement connu par *le mérite qu'il a eu* des belles-lettres.

Nur in theologischem Sinne wird mérite von einer Person im plur. gebraucht; daher ironisch faire valoir ses mérites, traiter quelqu'un selon ses mérites. Richtig ist jedoch von verschiedenartigen Verdiensten: César et Pompée avaient chacun leur mérite, mais c'étaient *des mérites* différents. Folgender Satz mag, obgleich ohne Autorität, angehen: Le choix du sujet que l'on a blâmé est *un des grands mérites* du poète. Der zweite von obigen Sätzen ist in der Construction verunglückt: homme qui a éminemment mérité des belles-lettres.

Même. — C'est *la même* chose *comme* si l'on disait.

Entweder c'est la même chose que, oder c'est comme si. Ein anderes in Deutschland häufiges Gemisch ist: C'est toute même (oder tout de même?) chose. Tout de même gehört überhaupt nur der Umgangssprache an. — Für eben so wie sagt man de même que, aber nicht tout de même que.

Mettre. — Cet ordonnance du roi est inique et précipitée, mais elle ne *met* point ce poëme *sous le genre* de ceux qu'Aristote condamne.

Mettre sous le genre ist unfranzösisch, dafür ranger oder mettre au nombre de.

Ne—que. — „Désastreux" *n'employé que* dans le style noble a conservé la forme latine. — Il nous a donné l'exemple désastreux d'une puissance reconnue *qu*'à regret.

Diese beiden Sätze sind den Werken zweier namhaften Gelehrten entnommen. Ne—que kann kein part. passé einschließen; noch weniger darf ne wegbleiben. Der zweite Satz ist daher unvollständig.

Obtenir. — Le rang que la littérature française *obtient* dans l'histoire de la culture humaine.

Latinismus; dafür occuper, maintenir, conserver.

Paraître. — Il pourrait donc paraître que les longues explications dans lesquelles nous venons d'entrer *étaient* superflues et sans utilité.

Keine Grammatik schreibt vor, daß nach paraître der Subj. stehen müsse; alle sind darüber einig, daß Redensarten wie: il serait possible, il pourrait se faire, welche hypothetischen Sinn haben, den Subj. nach sich ziehen.

Parce que. — Rousseau s'offense *parce que* Cléante répond à son père.

Das Benehmen des Sohnes ist der Grund des Aergernisses, daher s'offenser *de ce que*.

Peintre. — „Un jour faux" désigne une faute commise par *le peintre d'un tableau* dans *l'arrangement de la lumière et de l'ombre.*

Müßte heißen: une faute commise par *l'auteur* d'un tableau dans la *distribution des lumières.*

Personne. — Cependant quand la *qualification de l'ordre* pour des objets particuliers et bien distingués se fonde sur une convention générale à laquelle *personne qui* prend connaissance de ces objets ne saurait se soustraire, *alors* on place toujours etc.

Obiger Satz ist so confus gefaßt, daß es schwer hält, ihn zu corrigiren; was heißt qualification de l'ordre? Personne qui soll wohl quiconque heißen; alors ist überflüssig und durch den übermäßig langen Vordersatz nicht gerechtfertigt.

Plaindre. — Le Collége a eu à *plaindre* la perte d'un maître.

Plaindre ist hier nicht anwendbar; dafür déplorer.

Plus. — Plus on l'approfondit, *et plus* on admire ce rare génie. — Plus on entre dans l'esprit de l'auteur, *et plus* ....

Zwischen plus—plus darf nie et stehen. Vorkommende Fälle können nicht entschuldigen.

Pouvoir. — Ah! *que ne puissiez-vous* lire dans mon cœur!

So schreibt ein Grammatiker für que ne pouvez-vous oder puissiez-vous. So ist sehr häufig aus zwei Constructionen eine dritte entstanden. Vergl. Même.

Préférence. — On pourra prétendre de (à) bon droit que les autres langues ont aussi leurs *préférences.* — On *en* a différentes méthodes, dont chacune a ses préférences.

Auch in einer Sprachlehre ist dieser Germanismus zu treffen, dafür avantage. Préférence gilt auch für Vorliebe, eine Bedeutung, welche bei Mozin fehlt. Vous avez certaines préférences que je ne puis approuver. *Acad.*

Prétendre. — L'homme ne saurait *prétendre* un rang parmi les êtres intelligents.

Prétendre hat à nach sich.

Prier. — „Einen um etwas bitten" peut se traduire de trois manières: 1. Demander quelque chose à quelqu'un, 2. prier quelqu'un de quelque chose; *d'un service*; 3. prier quelqu'un de donner quelque chose."

Certes, *l'Académie* dit: „prier quelqu'un de quelque chose", et rien de plus juste que cet exemple, mais elle s'empresse d'y ajouter le complément explicatif: „de faire quelque chose". Sur cette unique autorité, je propose à mon très-honoré confrère d'effacer le nro. 2 ci-dessus, afin de ne pas induire en erreur tant de bonnes gens qui nous font l'honneur d'apprendre notre langue. Il en est de même du solécisme; demander excuse (p. 102).

Qualitatif. — Quand le mot „double", au lieu de signification *quantitative*, prend une signification *qualitative*.

Beide Wörter sind unfranzösisch und unnütz. Ein französischer Grammatiker würde sagen: Quand le mot *double* renferme l'idée de quantité, il se place avant le substantif; dans le sens qualificatif il se met après.

Réel. — Accepter une place au *Gymnase réel* de Cologne.

Ein Pariser würde obigen Satz so verstehen: Eine Stelle an dem wirklichen (bestehenden) Reitertheater (englischen Reitern) zu Cöln annehmen. Gymnase gilt jedoch von deutschen Gelehrtenschulen. Ecole gilt nicht bloß für niedere, sondern auch für die höchsten Facultätsschulen: école de droit, école de médecine. — Réal, nicht réel, findet sich weder in der Acad. noch im Complément; in letzterm steht: Il y a une Realschule à Darmstadt. Herr Balbi übersetzte école royale (!) Indessen werden sich die Franzosen wohl entschließen müssen, école réale zu sagen, indem école industrielle (hoffentlich) dem weitern Begriff nicht entsprechen dürfte.

Savoir. — Il est évident qu'on ne classera pas les objets d'après des qualités qui *sauraient* rencontrer une diversité d'opinions.

Mit diesem Conditionnel wissen Viele nicht recht umzugehen, es ist immer räthlich, es nur sparsam von Dingen zu gebrauchen. In obigem Satze steht es in dem Sinne des englischen *might*, wofür pourraient.

Sentir. — Pour être libre, il ne faut pas *se sentir de lois*, mais agir par mouvement intérieur.

Mag se Dativ oder Accusativ sein sollen, so ist obige Construction wider allen Gebrauch; errathen kann man, daß es heißen soll: pour être libre, il ne faut pas se laisser déterminer par les principes, mais agir par une impulsion secrète, par un mouvement spontané.

Signifier. — „Différent" et „divers" ne *signifient la différence*, la diversité *qu'après* le substantif.

Bei signifier kann die Bezeichnung des Begriffs nur durch einen gleichen Redetheil geschehen. Brod signifie *pain;* edel signifie *noble. Différent* et *divers* ne désignent la différence, la

diversité que quand ces adjectifs sont placés après le substantif.

Singulier. — Dans tous ces cas l'on juge d'après une mesure moyenne tirée des *faits singuliers* que l'on a observés.

Singulier, sonderbar, seltsam, eigen, aber nicht einzeln (singularis). Nur in combat singulier kommt es in dieser Bedeutung vor, dafür particulier, isolé, und in obigem Satze détaché.

Souci. — „*Lafontaine* XII, 12: *sourci* pour *sourcil* pour rimer avec *aussi.*"

Die angeführte Stelle heißt:

.... Malgré *son noir souci,*
Jupiter et le peuple immortel rit aussi.

Was kann son noir souci anders heißen als sein düsterer Kummer? Selbst in dem Falle, der kaum denkbar ist, daß in der Brüsseler Ausgabe statt souci, sourci stehen sollte, durfte der Kritiker keinen Augenblick anstehen, darin einen Druckfehler zu erkennen. So möchte ich auch in der als Lizenz bezeichneten Stelle bei Lafontaine V, 6:

Dès que Thétis chassait Phébus *aux crins dorés*

einen recht poetischen Ausdruck erkennen.

Stade. — Tous les *stades* du développement de la faculté pensante.

Stade wird nur in der Naturgeschichte gebraucht; in der Medicin période; hier mußte phase stehen.

Tenir. — Un étudiant *tint un discours latin* composé par lui-même. Les élèves des colléges s'appellent communément *collégiens.* Un professeur dira: Nos élèves *font* des thèmes, des compositions; ils *composent* des discours qu'ils *prononcent* aux examens (et non pas *acte*). Un élève prononça un discours de sa propre composition; le directeur fit un discours.

Terminer. — Terminons cette préface *avec* les paroles de J. J. Rousseau. — C'est *avec* cette seconde partie que finit le cours proprement dit élémentaire (élémentaire proprement dit.)

Terminer und finir haben par nach sich.

Théorétique. — Cet auteur énonce assez clairement ses principes à cet égard dans plus d'un endroit de ses ouvrages *théorétiques.* — Quoique Cicéron et après lui Quintilien, dans les ouvrages *théorétiques.*

Man sagt théorique.

Tirer. — Avant que de *conclure* nous *tirerons le résultat* de notre travail. — Boileau *tire* ici *sur* N.

Richtig ist tirer une conclusion, einen Schluß aus etwas ziehen; auch je tire de là telle induction, aber nicht tirer un résultat. Ferner heißt conclure in zweiter Bedeutung, außer abschließen, dasselbe wie tirer une conclusion, wodurch obiger Satz einen schielenden Schein erhält. Dafür gibt es viele andere Formen: Avant de terminer notre traité, notre dissertation, tirons la conclusion de notre examen, faisons le résumé de notre argumentation; concluons, résumons. — Tirer sur quelqu'un ist ein kaufmännischer Ausdruck, einen Wechsel ausstellen, ziehen auf Einen. Boileau fait allusion à N.

Tomber. — Le premier *tomba* victime du Choléra-morbus.

Tomber wird für fallen (im Kriege), umkommen, nur mit einem Beisatze gebraucht: Il tomba percé de coups; sonst il a péri victime de, il a été la victime de son imprudence, il a succombé dans cette épidémie.

Un. — Que si dans *l'un cas* il faut consulter l'oreille, dans l'autre ...

Dans l'un de ces cas. Vergl. Cette.

Usité. — Cette somme fort mince s'accrut des bonifications d'accise *usitées* en faveur des maîtres.

Wenn wir den Satz recht verstehen, so soll er heißen: Cette somme fort mince s'accrut du produit des augmentations de l'accise *employé* au bénéfice des maîtres. Usité heißt gebräuchlich.

Zum Schluß noch folgendes Curiosum:

C'est dans l'invention toujours prompte et agile, dans l'abondance des exemples concluants, qu'il a sa dispositions, dans l'énergie *indéfatigable,* à l'aide de laquelle il sait mettre en activité les jeunes esprits, que se montre la *maîtrise* du précepteur dans l'art d'enseigner, et que les premiers *germes de l'institution* élémentaire prennent racine et *poussent avec succès.*

Am Anfange eines Schreibens Joh. v. Müllers an seinen Freund v. Bonstetten steht die Bitte: „Corrige cela".

Möge sein Beispiel bei Vielen Nachahmung finden!

Ungeachtet der vorstehenden Ausstellungen bin ich weit davon entfernt, in die Fußstapfen eines Lavaux zu treten, der sich's zur Aufgabe machte, über die Schwächen verdienter und gelehrter Männer die Geißel der Satyre zu schwingen; eben so ungeziemend wäre es, wenn man die Leistungen Joh. v. Müllers oder die Werke Friedrichs des Zweiten deßhalb dem Spotte preisgeben wollte, weil diese beiden Schriftsteller keine Muster von französischem Stile sind *. Eben so wenig

* Bei aller Unreinheit des Stils liefert v. Müller verhältnißmäßig, selbst in seinen ersten Briefen, weit weniger eigentliche Barbarismen als gemeine grammatische

möchte ich es aber auf mich nehmen, bestehende Uebelstände einzig und allein den Lehrern des Faches Schuld zu geben; vielmehr möchte ich aus den anerkannt bedauerlichen Verhältnissen, die hier und da noch obwalten, eine einzige Schlußfolgerung ziehen, welche keinen Widerspruch zu scheuen haben dürfte.

Von öffentlich wirkenden Lehrern einer Sprache und Litteratur, welche es auch sein möge, verlangt der Staat mit Recht, daß sie, wenn auch nicht schriftstellerische Arbeiten, so doch stilistische Muster ihren Schülern zur Nachahmung aufzustellen im Stande sein sollen. Lehrer der fremden lebenden Sprachen übernehmen aber, da wo man dieses Lehrfach überhaupt als solches bestehen lassen will, mit ihrem Amte an einer Gelehrtenschule die doppelte Verpflichtung, mit dem Kennen auch das Können zu verbinden und ein solches Lehrtalent zu entwickeln, daß sie bei den geringsten Lehrmitteln ein pädagogisches Kunststück ablegen, welches selbst von dem geschicktesten Pädagogen und Philologen noch nie erreicht wurde und deßhalb allerorts nur einseitig erstrebt wird, was denn zur natürlichen Folge hat, daß ein solcher Lehrer niemals vollständige Geltung erlangen, wie er auch nie allseitig empfohlen werden kann.

Am klügsten (doch nur für ihre Person) handeln diejenigen Lehrer, welche bei ihrem Unterrichte, insoweit es die geistige Stufe der Schüler zuläßt, das sogenannte Praktische, d. h. flaches Parliren ausschließlich walten lassen und sich nicht darum kümmern, ob ihr Wirken mit dem Princip des Gymnasiums im Einklange stehe oder nicht. — Dieß ist eine von den Wahrheiten, welche Herr Professor Monnard hätte erkennen können, wenn er sich bis zu den Lehrern herabgelassen hätte. Doch vielleicht mit Unrecht spreche ich hier vom Staate; denn von keinem Staate Deutschlands ist wohl bisher in dieser Beziehung erkannt worden, daß er mit seinen Forderungen auch Verpflichtungen eingehe; man nimmt die Lehrer der neueren Sprachen wie die des Sanscrits, wo man sie eben findet, und gibt ihnen und ihrem Lehrfache so viel Raum, als ohne die geringste Beeinträchtigung der alten Philologie angehen will. Da nun überhaupt von keiner öffentlichen Gelehrten- oder Realschule erwartet werden kann, daß sie irgend ein

Schnitzer; allenthalben zeigt sich der Mangel an Elementarkenntnissen; er lernte französisch aus dem Umgange mit Hofleuten, zugleich aus der Litteratur, welche er sehr schätzte, so daß man an seinen Briefen den Fortgang seiner stilistischen Studien leicht wahrnehmen kann. Jedoch sind seine Briefe an den Erzherzog Johann (1805) immer nicht frei von grammatischen Fehlern. Hier nur ein Beispiel: Quoique *je ne doute que* V. A. R. *aura* déjà vu ce discours de la vie de Frédéric. . . .

Von Friedrich's Werken sind mir nur Bruchstücke zugänglich.

Lehrfach zum Abschlusse bringe, und doch über dem Gymnasium keine höhere Schule in Deutschland ist, welche für fremde lebende Sprachen und Litteraturen solche Lehrmittel bietet, wie die philologischen Vorlesungen und Seminarien für die alten, die es demjenigen, der diese Sprachen und Litteraturen historisch und philosophisch zu erforschen sich berufen fühlt, möglich machen, die eben bezeichnete hohe Aufgabe zu lösen; so übernimmt der Staat, wenn er wirklich bestimmte Forderungen an die Fachlehrer zu stellen berechtigt sein soll, zugleich die Verpflichtung, für die Mittel zur Erreichung dieses Ziels zu sorgen. Oder soll man wie bisher, trotz erhöhter Anforderungen, denjenigen, welche sich diesem Fache widmen wollen, allein zumuthen, daß sie nach abgeschlossenem Gymnasialcurs ohne Staatsstipendien, auf eigene Kosten und mit der lohnenden Aussicht auf eine halbe Gymnasialbesoldung das Ausland bereisen und in Paris oder London ihre höhere Ausbildung holen? Ja man geht noch weiter, man räth solchen Leuten an, zuerst philologica zu studiren, das Uebrige würde sich von selbst ergeben, so wie man wohl noch hört: „Lerne Latein, so lernst du Deutsch". Die natürliche Folge eines solchen Rathes, der weder von tiefer Sachkenntniß noch von reiner Christenliebe herrührt, kann höchstens die sein, daß der Berathene zum Proselyten der alten Litteratur wird, worauf er noch mehr durch die Organisation der Universitäten hingewiesen wird. Wohl kann man auf deutschen Akademieen philosophische Vorlesungen, auf einzelnen auch französische Vorträge über neuere Litteraturen hören, welche die wenigsten Abiturienten verstehen können; Interpretationen von Molière, Shakespeare, auch Calderon werden häufig angekündigt, nicht immer gelesen; nur auf dem kostspieligen Privatwege läßt sich aber die eigentliche specielle Kenntniß der Sprache erreichen, und somit das nationale Element der Litteraturen an sich und in ihrem gegenseitigen Verhältnisse wirklich erkennen. Diese offenbare Lücke in dem Organismus der Schulgesetzgebung kann jedoch bei gutem Willen leicht ausgefüllt werden. Nur zwei Fälle sind nämlich hierbei möglich: entweder will der Staat, daß alle Gymnasiallehrer, welche mit Sprachen und Litteraturen umgehen, gleich gebildet und kenntnißreich und mithin gleichberechtigt sein sollen; mit andern Worten, er will, daß das Moderne neben dem Antiken bestehen solle, und in diesem Falle übernimmt er selbstredend die Verpflichtung, für diese gleichmäßige Ausbildung zu sorgen; oder aber der Staat wünscht nicht, daß das Fach der modernen Sprachen als ein Hauptfach in seinen höhern Schulen bestehen solle (und so erscheint die bisherige Wirklichkeit), sondern dieses Lehrobject soll als untergeordnetes, obgleich

nothwendiges, etwa wie Schreiben und Zeichnen, gleichsam geduldet werden. Doch auch selbst in diesem Falle bleibt ihm immer noch die bisher übersehene Pflicht, eine angemessene Ausbildung, wäre es auch nur eine Abrichtung zu dem speciellen Zwecke, zu ermöglichen, indem dieses Fach ja sonst das einzige wäre, welches eine über dem Wirkungskreise des Lehrers stehende Vorbildungsanstalt entbehrte. Kann man sich endlich, trotz der vielfach öffentlich erklärten Anerkennung der Wichtigkeit des Gegenstandes, nicht dazu verstehen, zur Erreichung des einen oder des andern Zieles irgendwo eine bestimmte organische Einrichtung zu treffen, so lasse man wenigstens diesem Fache dieselben Rechte angedeihen, welche Physiker und Techniker genießen, welche oft gar keiner Staatsanstalt Dienste leisten. Man lasse begabten Abiturienten, welche zum Studium der neueren Sprachen Lust bezeigen, dieselben Stipendien und sonstigen Vergünstigungen zu Theil werden, welche andern Studirenden ertheilt werden, unter der ausdrücklichen Bedingung, daß sie zuerst auf einer deutschen Hochschule neben einem philosophischen Curse noch ein beliebiges litterär-historisches Colleg hören, sodann wenigstens drei Semester im Auslande, etwa zwei in Frankreich, eines in England zu verleben, dort historisch-sprachliche und litterärische Vorlesungen zu besuchen und wo möglich in einer Lehranstalt ihr pädagogisches Talent zu üben verpflichtet seien. Aehnliches wurde bereits von Schulconferenzen beantragt, jedoch mit dem Unterschiede, daß man weder den Studirenden Unterstützungen gewähren, noch den auf dem bezeichneten Wege vorgebildeten und vom Staate geprüften Candidaten das Recht zuerkennen wollte, in Rang und Besoldung den philologischen Candidaten gleichgestellt zu werden. Bei solchen Aussichten kann es aber kein für die Zukunft seiner Schüler besorgter Lehrer mit seinem Gewissen vereinbaren, dieselben zum weitern Studium eines Faches aufzumuntern, mit dem es von oben her so erbärmlich bestellt ist. Mit dem Abschlusse des Gymnasialcurses wird das Eingehen in fremde Litteraturen, nach wie vor, sein Ende haben, die bei Vielen eingerosteten traditionellen Vorurtheile bleiben und wirken unverändert fort; der Staat hat es dann nur dem Zufall zu verdanken, wenn er zu den betreffenden Gymnasial- und höheren Reallehrstellen allseitig vorgebildete Männer findet, und hat es sich selbst zuzuschreiben, wenn er zu gewissen Aemtern außer der Schule in einer zahlreichen Classe von studirten Staatsdienern kein einziges taugliches Subject ausfindig machen kann, wie traurige Erfahrungen bewiesen haben, welche man aber, wie es sich von selbst versteht, einzig und allein den Fachlehrern Schuld zu geben gar keinen Anstand nahm. *

* Vielleicht könnte ein Verein am besten abhelfen.

Après avoir exposé franchement mon opinion au sujet de cette grave question qui a été tant de fois envisagée du point de vue des régents et en faveur *des possédants,* je crois entrer dans les vues de *M. Monnard* en faisant quelques observations sur son rapport inséré aux *Archives pour l'Etude des Langues modernes,* vol. VII, II. A cet effet, je suivrai l'ordre d'idées établi dans l'article en question.

L'auteur, chargé par le gouvernement prussien de visiter les colléges de la Prusse rhénane, afin de signaler les imperfections qui règnent dans l'enseignemeut de la langue *française* dans cette province, et, par suite, de proposer les moyens propres à y remédier, a reconnu au premier abord que:

„La nécessité d'une étude plus complète de la langue française dans la province rhénane et l'insuffisance des progrès qu'on y fait à cette heure sont vivement senties au sein et au dehors des établissements d'instruction publique.“

Quant *au dehors,* la chose est incontestable, mais *au sein,* qu'il me soit permis de douter que cet avis soit généralement partagé. Bien loin de là, tous les raisonnements de ceux qui, par vocation ou par principe, sont étrangers à l'étude approfondie des langues vivantes, tendent à prouver le contraire de cette assertion. Ces messieurs de la monarchie pédagogique sont trop experts et trop érudits pour ne pas voir en abordant cette question qu'ils combattent *pro aris et focis;* ils prévoient sans peine que le moindre aveu fait aux exigences de leurs adversaires ne pourrait aboutir qu'à de nouvelles concessions, dont la progression devrait amener un dualisme qu'ils ont tout lieu de redouter. Le plus jeune d'entre eux n'ignore pas que les égards que l'état, ou pour mieux dire, l'école, s'est vue contrainte d'accorder, pas à pas, aux mathématiques, aux sciences naturelles, et non sans répugnance, à la langue nationale, leur ont coûté successivement des pertes de terrain très-considérables:

Et le Rhin de ses flots ira grossir la Loire
Avant que ces revers sortent de leur mémoire.

Au reste, je n'y vois encore aucun péril: tant que les uniques arbitres de cette grande querelle seront juges et partie, ils n'ont rien à *péricliter!*

„Au total, les progrès restent en deça du but; peu d'élèves deviennent capables de se tirer d'affaire dans le monde.“

A l'heure où nous sommes, il serait encore permis de deman-

der quelle est la tâche prescrite aux maîtres de langue française. Ce ne serait pas chose aisée de trouver en Allemagne deux édits organiques qui fussent parfaitement d'accord à cet égard. Au surplus, les conférences tenues à Mayence en 1846 ont fait voir que quantité de maîtres sont d'avis de faire marcher de front avec le français la langue anglaise, préférée même par tous ceux qui aiment à retrouver dans la littérature du sol britannique cette profondeur de sentiment et d'imagination qui caractérise les peuples de souche germanique. D'autres enfin, ne bornant leurs vues ni à l'une ni à l'autre de ces deux langues, et voulant établir dans le système d'enseignement l'opposite du *moderne* à l'*antique,* regardent le *français*, *l'anglais* et *l'allemand* comme étroitement liés, et par nature et par leur histoire, et, partant de ce principe, concluent qu'un traitement comparatif de ces trois langues et de leur littérature formerait un enchaînement de formes et d'idées analogues, une branche organique d'enseignement propre à aller de pair avec les langues anciennes. Quoi qu'il en soit, l'attention qu'un gouvernement aussi éclairé que celui de la Prusse accorde au mouvement qui se manifeste au sein du corps pédagogique, ne peut avoir que des suites salutaires. Mais qu'on ne s'y trompe pas: l'*utilité* de la langue française *pour les relations de la vie,* mise en avant par presque tous ses partisans, sera toujours un ressort insuffisant pour lui assurer sa due part au domaine des gymnases, vu que ses détracteurs, se prévalant de cette utilité même, en font un argument de plus pour combattre son admission, jugeant que tout ce qui n'apporte à sa requête d'autre titre que ce genre d'utilité *mondaine,* n'est pas digne d'entrer dans le sanctuaire des humanités, et doit être relégué dans *les écoles réales.* Néanmoins il y aurait grand abus à inférer de là qu'on juge à propos de favoriser les études des écoles réales: à peine sont-elles mises au jour, déjà quelques-unes menacent ruine.

La même chose s'est vue en France au siècle dernier, où l'on traitait de *géomètre* tout ce qui n'était pas zélé partisan des anciens; toutefois, en Allemagne, il y a plus de fonds des deux côtés: la lutte n'en sera que plus chaude.

„L'aspect général des classes fait voir que les jeunes gens inclinent pour le français et qu'ils prendraient bien mieux goût à cette étude, si elle recevait un plus ample développement."

L'auteur a très-bien vu. Mais que disent à l'aspect de cette prédilection les gardiens de l'Arche d'alliance? On en a vu, cour-

roucés à la moindre apparence de ce penchant, crier *au réalisme,* et tout maître de langue française ou anglaise fera toujours bien de ne pas se prévaloir trop hautement du zèle de ses élèves, surtout dans les classes supérieures: on pourrait en tirer l'induction que les élèves „*n'ont rien à faire*“, et, par suite, les surcharger tellement d'Homère et d'Horace qu'ils n'y reviendraient plus de si tôt.

„On commence le français *trop tard* dans quelques gymnases et l'on y consacre *trop peu d'heures*, dans les classes inférieures principalement. Tout sollicite de le commencer en V^e^, après une année employée aux élémens du latin et avant de passer à ceux du grec.“

C'est ce que j'ai dit sans succès après cent autres dans la préface de mon Elementarlehrbuch (Bielefeld 1848). Espérons que la voix d'un savant consulté par le gouvernement aura plus de poids que celle de ses prédécesseurs. Mais comment exécuter cette ombre de réforme sans surcharger la jeunesse et sans faire déloger d'autres maîtres qui sont en possession du terrain et qui, par là, croiraient *déroger*?

„Une cause essentielle retarde les progrès et affaiblit l'intérêt pour la langue française, c'est *la méthode trop peu pratique* de l'enseignement.“

Une grande partie des observations très-judicieuses que fait ici l'auteur a été appliquée à aussi juste titre à l'enseignement des langues anciennes: on a prétendu que, vu le grand nombre de leçons affectées à ces langues, on pourrait gagner bien du temps, sans devoir craindre de porter atteinte aux humanités. D'ailleurs la *méthode modèle* applicable à l'enseignement des langues modernes, en particulier, est encore bien loin d'être définitivement posée, elle ne peut l'être tant que *le but* de cet enseignement sera balancé par mille opinions diverses, représentées dans une légion de grammaires prônées à outrance, embarrassé et traversé par des vues diamétralement opposées, tenant en partie à la médiocrité, en partie à l'esprit de corps, enfin à des inconvénients de délicate nature. En attendant qu'un Alexandre vienne trancher le nœud gordien, on *louvoie;* il y a beaucoup de manières individuelles, et toutes ces manières tiennent lieu de méthode.

Mais ce qui est infiniment à regretter, c'est que *M. Monnard* ne parle que de la langue et de la grammaire, et encore d'une grammaire simplifiée, qui exclue naturellement la prosodie et la

versification; pas un mot de l'histoire littéraire ni du choix des auteurs à lire dans les différentes classes. Enfin ses vues sont exposées avec trop de clarté pour laisser le moindre doute au sujet de l'étendue qu'il désire accorder à cette partie. Voici comment il s'exprime:

„La langue française, dans les gymnases particulièrement, n'est *pas destinée* à servir d'instrument pour cette éducation intellectuelle à laquelle sert si admirablement l'étude approfondie de l'organisme du grec et du latin.“

Voilà bien formellement l'hypothèse dont s'autorisent les philologues pour faire *exclure* les langues modernes non seulement des examens de bachelier (Abiturientenprüfung), mais encore des gymnases, et en cela ils sont conséquents, car ils regardent comme *intrus* tout ce qui ne contribue pas au développement des facultés intellectuelles, et voilà encore une partie de ce qu'a voulu dire Mme de Staël dans son *Allemagne:* „Qui ne s'occupe pas de philosophie en Allemagne, n'a rien à y faire.“ On aura beau objecter à ces messieurs que la plupart des élèves, à la seule exception de ceux qui se vouent à la philologie proprement dite, sont destinés à entrer dans une carrière civile où la connaissance des langues vivantes pourra leur être d'une grande utilité; que, sans ces mêmes élèves, leurs classes seraient désertes; ils ne cesseront de vous répéter ce qu'avance M. *Nattmann** avec une hardiesse très-pardonnable: que „cet enseignement est *un objet technique,* ses élèves *les soldats du train* et que les difficultés de la langue française ne sont que *mécaniques.*“ Le seul moyen, à mon avis, de réfuter de pareils préjugés, est de démontrer le poids des idées, la beauté ou l'énergie des formes répandues dans la littérature, les affinités de conception et de construction qui existent entre les langues modernes, enfin la valeur d'une méthode, non calqué sur un usage quelconque, mais s'appuyant sur la nature du sujet à traiter et basée sur des principes psychologiques.

Avant de terminer, je me permettrai d'émettre un doute sur les dernières paroles du rapport. L'auteur dit:

„Point d'autorité morale sur les élèves sans une instruction scientifique et *philologique.*“

Je me plais à croire que l'expression de *philologique* ne surpasse pas les exigences des examens de bachelier; car, dans une

---

* Même cahier des *Archives.*

acception plus large, quelle serait la position des confrères mathématiciens et physiciens, de bien des maîtres d'histoire naturelle, *voire* de langue allemande: ne seraient-ils respectés de leurs élèves qu'en tant qu'ils leur semblent connaître l'origine des termes techniques? Heureusement l'expérience nous enseigne que les élèves *non influencés* ont assez de bon sens et de droiture pour respecter tout maître versé dans la partie qu'il enseigne.

Au résumé, mes vœux sont pour la réussite du *séminaire français* proposé par M. Monnard *, sauf à y ajouter pour la suite des lecons de langues et de littératures modernes généralisées, comparatives et historiques, car tant que les élèves de cet institut n'apprendront que le français tel qu'il se parle aujourd'hui, point d'égalité ni de fraternité avec les disciples d'Homère et de Cicéron, et, *partant,* point de concessions. Pour les *écoles réales,* j'en connais trop peu le *principe fondamentale* pour en hasarder le moindre jugement **.

---

* M. *Monnard* apprendra peut-être avec plaisir que cette sorte de colonie, remplaçant, tant bien que mal, la France »au milieu de l'Allemagne« existe déjà sous la conduite du professeur *Garnier* à *Friedrichsdorf*, commune française, près *Hombourg*. S'il ne s'agit que d'apprendre à parler et à écrire le français, rien de mieux que cet institut qui compte environ 100 élèves. Mais il est incontestable qu'un séjour d'un an dans un institut de ce genre et un autre d'environ un an en France coûterait bien plus que les études philologiques.

** Es dürfte im Anfang eines neuen Jahrganges nicht überflüssig sein zu bemerken, daß wir, wenn wir einzelne Ansichten unserer Herren Mitarbeiter nicht theilen, es doch nicht immer passend finden, unsere etwanigen Einwendungen unmittelbar zuzufügen. Nur dieß sei kurz gesagt, daß wir die nächste Möglichkeit, mehr brauchbare Lehrer der neueren Sprachen zu erlangen, darin sehen, daß den Schülern der Realgymnasien, welche gründlichen Unterricht in einer der alten Sprachen genossen haben, der Zugang zur Universität eröffnet würde.

Die Redaction.



II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

Lesebücher. 1. Kinderheimath. Zweites Lesebuch von Louis Münkel und Ernst Quietmeyer, Lehrern an der Stadttöchterschule (wo?). Hannover. Helwing'sche Hofbuchhandlung, 1850. VIII und 279 S. 8.

2. Allgemeines Lesebuch für deutsche Stadt- und Landschulen. Erster Theil: für die Mittelclassen. Bearbeitet und zusammengestellt aus den Werken der ausgezeichnetsten, mustergültigsten ältern und neuern Jugendschriftsteller von Gg. A. Winter, Oberlehrer an der Bürgerschule zu Kirchberg. Zweite Auflage. Leizig, 1849. Verlag von Im. Tr. Wöller. XIV und 188 S. 8.

3. Sächsisches Lesebuch für die obern Classen in Stadt- und Landschulen, herausgegeben von A. Berthelt, J. Jäkel, J. Kell, K. Petermann, L. Thomas. Dresden und Leipzig, Arnoldische Buchhandlung, 1847. XIV und 474 S. 8.

4. Allgemeines Lesebuch für deutsche Stadt- und Landschulen. Zweiter Theil: für die Oberclassen. Bearbeitet und zusammengestellt (aus denselben Quellen wie Nr. 2) von Gg. A. Winter. Dritte Auflage. Leipzig bei Wöller, 1850. XI u. 417 S. 8.

5. Deutsches Lesebuch für Gymnasien und andere Lehranstalten. Herausgegeben von Dr. E. F. August, Professor und Director des Realgymnasii zu Berlin. Neue vermehrte Ausgabe. Potsdam, 1850. Verlag von Riegel. X und 262 S. 8.

6. Deutsches Lesebuch für mittlere Gymnasial- und höhere Bürgerschulclassen, zum öffentlichen und Privatgebrauche. Herausgegeben von J. Ch. Elster, Dr. der Philosophie, Conrector am Gymnasium zu Helmstedt. Fünfte, gänzlich umgearbeitete Auflage. Helmstedt, Verlag der Fleckeisen'schen Buchhandlung, 1848. XX und 668 S. 8.

7. Der Erzähler, ein belehrendes Lesebuch für Jedermann. Verfaßt und zusammengestellt von J. Ch. Döll. Karlsruhe, Verlag der Müller'schen Buchhandlung, 1850. X und 430 S. gr. 8.

Daß die Litteratur der Schullesebücher mit jedem Jahre in zunehmendem Verhältnisse wächst, ist hauptsächlich eine Folge davon, daß das deutsche Schullesebuch in dem Gesammtunterrichte der Schule mehr und mehr als ein nothwendiges Lehrmittel befunden wird. Vornehmlich sind es der Zwecke drei, in deren Dienst man es stellt. Der eine ist der der Sprachbildung, und auf diesen weist schon sein Name hin; denn das Lesen als die Fertigkeit, deren Erlangung das Lesebuch vermitteln soll, ist ja eine Sprachfertigkeit. Seine Bedeutsamkeit für diesen Zweck ist aber sehr gestiegen, seitdem der Unterricht in der Muttersprache den Weg der ausschließlichen abstract-systematischen Grammatik verlassen und

durch Lesen und Besprechung mustergültiger Sprachdarstellungen einem bildenden und reichen Umgange mit der Schriftsprache sich zugewandt hat. Wo diese Umwandlung Platz gegriffen, da behandelt man das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunct der zu erzielenden Sprachbildung, und es hat da dasselbe alle früher neben ihm fungirenden sogenannten Sprach- und Stilübungsbücher in sich absorbirt. Bei solcher Benutzung ist das Lesebuch im vollsten Sinne ein Sprachbuch und durch sie seiner ursprünglichen, in seinem Namen ausgedrückten, aber nun ungleich reicher gewordenen Bedeutung zurückgegeben.

Das deutsche Schullesebuch soll zum Andern die Jugend mit unsern Nationalschriftstellern in Gesellschaft bringen, damit sie im Umgange mit denselben reife; damit sie Geist und Herz an dem mit unvergänglichem Leben erfüllten Erzeugnissen derselben sich nähre, ihre Phantasie erwecke, ihr Gefühl veredle, ihren Geschmack bilde und läutere. Es ist erfreulich, mit welcher Emsigkeit Männer von Geist und pädagogischem Tacte bemüht gewesen sind, nach dem Grundsatze: „Für die Jugend ist das Beste eben gut genug", aus den Werken, welche das geistige Eigenthum der Völker bilden, deutsche Schullesebücher zusammenzustellen. Nur dürfte es noch sehr an denen fehlen, die Geschick und Lust besitzen, durch die guten Lesebücher den Tod aus den Schulen hinauszutreiben und das Leben in dieselben hineinzulocken und darin im fröhlichen Wachsthum zu pflegen.

Während die Schullesebücher für höhere Unterrichtsanstalten den eben erwähnten idealen Zweck vorzugsweise als den ihrigen anzusehen pflegen, meinen die für die Volksschulen bestimmten, dem Erwerbe von Realkenntnissen ganz besonders behülflich sein zu müssen. Manche bezeichnen ihren lehrhaften Theil geradezu als „Grundlage für den Unterricht in Realien"; andere sprechen von sogenannten Bildern „zur Belebung" dieses Unterrichts.

Es ist eine auffallende Erscheinung, daß in der Regel die Schullesebücher in ihrer Anlage und Einrichtung direct nur den idealen und realistischen Zweck im Auge haben, von Sprachbildung durch das Lesebuch wohl reden, aber bestimmte Erfordernisse dazu ohne Berücksichtigung lassen; eine glänzend rühmliche Ausnahme hievon macht das Bonn'sche deutsche Lesebuch. Wir können diese Erscheinung wohl leicht erklären, aber nicht gut heißen. Es ist ganz richtig, daß bei der Benutzung nach Inhalt und Form classischer Schriftstücke zur Entfaltung einer edlen Menschlichkeit und bei der Aneignung positiver Kenntnisse auch die Sprache des Schülers angebaut wird, und zwar mit einem um so merkbarern Erfolge, je mehr der Unterricht den Gedankengehalt jener Sprachstücke zu einem frei beherrschten geistigen Eigenthum des Schülers gestaltet.

Aber die Arbeit der Schule hat doch in beiden Richtungen die Seite der Bildung, in deren Dienst das deutsche Schullesebuch sein Name stellt, in einem gewissen relativen Abschlusse zu ihrer unerläßlichen Voraussetzung. Alle Einwirkung auf Geist und Herz des Schülers, alle Belehrung desselben, die sich der Sprache als Mittel dazu bedient, ist vom Verständniß derselben abhängig. Je vollständiger dieses Verständniß vorhanden, desto gesicherter ist der Erfolg des Unterrichts. Aus dieser Erörterung ergibt sich das Verhältniß, in welchem die drei oben besprochenen Zwecke des Schullesebuchs stehen; es ist kein anderes als das der Bedingung zum Bedingten. Die Sprachbildung ist die Bedingung; die Bildung des Geistes und Herzens, die Ausrüstung mit einem Wissensfond ist das Bedingte. Heben wir noch hervor, daß die veredelnde und belehrende Einwirkung durch das geschriebene Wort — durch ein Buch — eine noch solidere Sprachbildung als Grund bedarf, als die mittelst des lebendigen Wortes.

Die deutsche Volksschule hat das Lesebuch nicht als ein Bildungsbuch im idealen Sinne, nicht als ein Reallehrbuch, sondern als ein Lesebuch, das will sagen, als ein Sprachbuch empfangen; denn zur Zeit, als sie es empfing, beschränkte sich die ganze Sprachbildung, welche die Volksschule gab, auf das Lesen. Von jeher hat man die Kinder lesen lehren, ehe man zu anderer Belehrung derselben übergegangen ist. Das gilt bis heute noch als die Vernunft der Sache, nur daß wir in das Lesen seine Voraussetzungen, das Sprechen und Schreiben, mit aufgenommen haben und so der Belehrung durch die Sprache das Verständniß derselben vorauschicken. Als eine Verdunklung dieser ursprünglichen Bestimmung des Lesebuchs sehen wir es darum an, daß man Bücher, welche an der Stelle eines Lehrers Geschichte oder Geographie, Naturgeschichte oder Physik lehren sollen, geschichtliche, geographische, naturhistorische oder physikalische Lesebücher nennt, da man danach jedes Schriftwerk „Lesebuch" betiteln könnte, und meinen, das „deutsche Schullesebuch" sei ein Buch, aus dem der Schüler unter Vermittlung des Unterrichts die deutsche Schriftsprache verstehen und mündlich und schriftlich gebrauchen — sprechen, schreiben und lesen — lerne. Daß wir es durch diese Erklärung entschieden in den Dienst der Sprachbildung stellen, leuchtet ein; und es kann sich darum die Frage hier aufdrängen: Ist mit dieser Entschiedenheit ein Ausschließen der beiden andern Zwecke verbunden? — Wir wollen uns darüber kurz aussprechen.

Die Sprache ist als Verleiblichung des Geistes im Worte nur Form; als Sprachbuch hat darum das Lesebuch die Formen der Sprache — das sind aber nicht bloß Satzformen, sondern auch die stilistischen Formen,

und für den höhern Unterricht auch die poetischen Kunstformen der Sprache — zur Anschauung und zum Verständniß zu bringen und die Aneignung und die Uebung im angewandten und freien Gebrauche derselben zu vermitteln. Die Berechtigung dieser Anforderung wird man wohl anerkennen; nur ist ihr nicht dadurch mit Bedacht genügt, daß ein Lesebuch in einer seiner Abtheilungen moralische Erzählungen, Fabeln, Parabeln und Mährchen, in einer zweiten Darstellungen aus der Weltkunde und Geschichte, in einer dritten Geschäftsaufsätze und in einer vierten Gedichte zusammengestellt enthält. Im Lesebuche ist die Form das Herrschende. Sie wird betrachtet und erkannt; sie wird gewonnen; sie wird geübt und angewandt; aber Alles zu dem Zwecke, um in der Kenntniß der Formen und der Herrschaft über dieselben das Mittel zu gewinnen, durch welches man den Gedankengehalt einer sprachlichen Darstellung sich erschließt und in dem man befähigt ist, die Schönheit derselben zu genießen. Das Verständniß der Sprache liegt im Verständniß ihrer Form; nur mittelst ihm haben wir Zugang zum Gedanken und dieser wiederum Zugang zu unserm Sinn und Herzen. Wir reden damit nicht dem abgethanen trocknen Formalismus das Wort, denn das Schwimmen soll ja im Wasser gelernt werden, d. h. die Sprache durch den Umgang mit der Sprache. Die Formen der Sprache sind nie ohne Inhalt, sie sind eben Ausdruck eines geistigen Gehaltes, und der Zweck, sie zum gefügigen Eigenthum des Schülers zu machen, ist nur durch ein Verfahren erreichbar, das den Geist des Schülers auch in den Inhalt eintaucht.

Es folgt aber aus dem In- und Miteinander von Form und Inhalt der Sprache, daß auch der Inhalt des Lesebuchs, selbst bei strengster Festhaltung seiner nächsten und ersten Bestimmung, die sorgfältigste Berücksichtigung finden muß; die Schule hat ja alles dessen, was in den Kreis der Jugendbildung wie von selbst unabweislich mit eintritt, zu deren Vortheil sich zu bemächtigen, und mit Wissen und Willen in geleitete Beziehung zu demselben zu setzen. Gleichwohl ist im Lesebuch als Sprachbuche der Inhalt das Secundäre. Da, wo es sich bei seiner Benutzung nicht darum handelt, Sprache zu gewinnen, sondern irgend einen Inhalt derselben oder irgend eine Wirkung durch dieselbe: da hört es auf, Lesebuch zu sein, und wird ein Lehrbuch, ein Unterhaltungsbuch, ein Bildungsbuch schlechthin.

Das deutsche Schullesebuch als sprachbildendes Unterrichtsmittel stellt an die Form seiner Darstellungen die Forderung, daß sie schön sei, ein reiner, klarer, angemessener Ausdruck, von einer Kunst, die zur Natur zurückgekehrt ist. Die Beachtung, welche seinem Inhalte gebührt, wird eben auch ihre Erledigung finden, so der Inhalt ein schöner ist.

Das wird er sein, so er sittlich und wahr ist. Wir sprechen diese Forderung an den Inhalt dahin aus: das Lesebuch sei ein Buch der Weisheit und Wissenschaft. Das deutsche Volk ist ein christliches Volk; die Weisheit, welche das Lesebuch lehrt, wird demnach die christliche sein müssen. In seiner Wissenschaft wird es aber der Kenntniß von dem deutschen Lande und deutschen Volke dienen, um so auch nach der Seite des Inhalts dem Titel deutsches Lesebuch Rechnung zu tragen. Als Buch der Weisheit wird es ein Lebensbuch, als Buch der Wissenschaft in der bezeichneten Richtung ein Volksbuch sein. Gleichwie nun das Lesebuch Weisheit zu lehren hat nicht in philosophischer Deduction oder in moralisirenden Kinderfreundsgeschichten, sondern in Spruch und Lied, in Gleichniß und Lebensanschauung: so wird es auch zur Kunde des Vaterlandes nicht mitwirken durch ton- und farblose Abrisse von ihren Gegenständen, sondern in Darstellungen, welche geschaffen und nicht gemacht worden sind und denen darum jugendliche Frische und ursprünglicher Reiz eignen. Da nun solcher Inhalt nur zu finden ist in den Werken der Sänger und Weisen unserer Nation, so wird das Lesebuch durch einen Inhalt aus den bezeichneten Quellen ein Litteraturbuch. Daß eine solche Lese nur bei den Schriftstellern zu halten ist, welche in der innern Anschauungsweise des Gedankens und somit in der sprachlichen Ausdrucksweise sich nahe stehen, ist für den Hauptzweck des Lesebuchs nicht unwichtig; es findet aber diese Forderung in der Hinweisung an unsere Nationallitteratur kein Hinderniß, da das Lesebuch nicht um der Litteratur willen ein Litteraturbuch sein soll.

Die bisherige Erörterung hat gezeigt, daß wir den idealen und realistischen Bildungszweck, in deren Dienst man das Lesebuch zu stellen pflegt, nicht aus ihm hinausthun, indem wir vor Allem von ihm fordern, daß es ein Sprachbuch sei; sondern daß es uns darum zu thun gewesen, diese Zwecke in ein Verhältniß zu einander zu setzen, das für sie in dem Begriffe des deutschen Schullesebuchs nicht ein willkürliches, sondern ein durch denselben gegebenes ist. Zugleich haben wir in ihr eine allgemeine Grundlage für die Besprechung der oben genannten Schullesebücher, zu der wir nun übergehen, gewonnen.

Sie ordnen sich nach ihrer äußern Bestimmung in vier Abtheilungen. Die beiden ersten sind für die mittleren Schuljahre solcher Schüler bestimmt, welche ihre Schulbildungszeit mit dem 14ten Lebensjahre abschließen. Die unter Nr. 3 und 4 aufgeführten haben ausschließlich die obern Classen gehobener Stadt- und Landschulen im Auge; Nr. 5 und 6 sind für die untern und mittlern Classen höherer Lehranstalten be-

rechnet, und die letzte Schrift will kein Schullesebuch sein. Diese äußere Bestimmung der Lesebücher deutet auf einen nicht unwichtigen Unterschied in der Benutzung des Lesestoffs hin. Einerseits hält man es für geboten, dem Lesebuche eine Einrichtung zu geben, nach welcher dasselbe auf den obern wie mittlern Bildungsstufen der Volksschule gleich brauchbar ist und erblickt ein Gebot dazu ungefähr in folgenden Erwägungen. In den meisten Schulen ist die Zahl derjenigen Schüler überwiegend, deren Eltern die mehrmalige Anschaffung eines Lesebuchs neben andern gleichnothwendigen Lehrmitteln nicht wohl zugemuthet werden kann. Die rechte und ächte Bildung erwächst dem Schüler, wenn er mehr und mehr in die Tiefe und Vielseitigkeit eines mäßigen, aber nahrhaften und werthvollen Bildungsstoffes eingeführt wird. Vertrautheit mit dem Inhalte erzeugt Liebe zu demselben und Lernbegier; denn Klarheit in dem Verständnisse und Sicherheit in der Beherrschung des Inhaltes wecken das Selbstgefühl, aus dem der Schüler eine nachhaltige Lust zur Fortarbeit schöpft. Es bereitet dem Schüler eine erhebende Freude, wenn er bei der Rückkehr zu früher besprochenen Lesestücken an sich gewahr wird, daß er zur Aufdeckung neuer Seiten an denselben inzwischen reif geworden, daß er auf einer höhern Stufe des Verständnisses stehe denn vordem. Das ausdrucksvolle Lesen ist davon bedingt, daß der Schüler sich mehr und mehr in die Sprachstücke seines Lesebuches hineinlebe, was ohne zeitweise Rückkehr zu denselben nicht möglich ist.

Auf der andern Seite hält man es für zweckmäßig, den Schülern auf jeder Bildungsstufe ein für diese berechnetes Lesebuch in die Hände zu geben, weil dadurch eine ausgebreitetere Bekanntschaft mit unserer Nationallitteratur sich bewirken lasse, die den Geist des Schülers an Vorstellungen und Gedanken sehr reich mache und vielseitig bilde und aufkläre; der Fortschritt aber zu stets neuem Inhalte erhalte das Interesse des Schülers für die Beschäftigung mit dem Lesebuche stets wach. Von der zeitweisen Rückkehr zu demselben Leseinhalte meint man dagegen, daß dieselbe nur Langeweile bei den Schülern errege. Die Entscheidung, welche Seite das Vorgewicht hat, ist wohl in diesem Falle nicht schwer. Zwar heißt es in den Sprüchen des Confucius: „Mußt ins Breite dich entfalten, soll sich dir die Welt gestalten“, und: „Nur die Fülle führt zur Klarheit“; aber auch: „In die Tiefe mußt du steigen, soll sich dir das Wesen zeigen“, und: „Und im Abgrund wohnt die Wahrheit“. Freilich eine Besorgniß hat Grund. Geistlose Lehrer werden mit einer einmaligen Besprechung fertig sein. — Das in der pädagogischen Revüe XXVIII, 239, schon besprochene Lesebuch von Bank ist mit der Rücksicht auf eine wiederkehrende Behandlung der Lese-

stücke verfaßt; isolirt, wie es steht, erscheint es allerdings als ein Zeugniß dafür, daß diese Behandlungsweise eine Majorität unter denen, welche die Lesebücher gebrauchen, noch nicht hat.

Der Titel von Nr. 1 sagt es deutlich genug, daß es nicht darauf aus ist, die Sprache der Schüler zu bilden, sondern durch das Wort, wie die Verfasser sich ausdrücken, „dem Geiste und Gemüthe der Kleinen eine Nahrung darzureichen, die da munde für den Augenblick und nachhaltig eine kräftige Entwicklung fördere". Die meisten Lesestücke sind auch wohl dazu geeignet, bei dem Baue einer Kinderheimat verwandt zu werden, aber es ist auch die Zahl derer nicht ganz klein, die weder für den Augenblick munden, noch eine kräftige Entwicklung fördern; die weder „schön" noch „lebensvoll" sind. Zu diesen gehören die Stücke von Franz Hoffmann und die der Kell'schen Jugendzeitung entlehnten fast ohne Ausnahme. Sie sind ohne Ursprünglichkeit und Frische; sie sind gemacht. Wie langweilig und ohne allen Werth ist nicht das Stück von Besselt: „Die zwei Schwestern" (S. 66).

Die „Kinderheimat" ist zum Lesebuch für sieben- bis achtjährige Kinder bestimmt; wir meinen jedoch, daß der Inhalt des Buchs am allerwenigsten dadurch zur Heimat dieser Kinder werde, wenn er denselben zu bloßen Leseübungen dient. Für Schüler, am allerwenigsten für solche junge Schüler, ist das Lesen dessen, was auf ihren Geist und ihr Herz anregend, ergreifend wirken soll, nicht der rechte Weg zum Ziele. Nur Leben kann Leben wecken. Wie wesentlich gehört zu dem Worte der seelenvolle Ausdruck, wenn es als ein lebendiges auftreten und Gefühl und Gedanken wecken soll! Und woher soll das Kind das Leben haben, das zur Belebung des Worts nöthig ist, das es liest und zwar liest, um von ihm erweckt zu werden? Die Erfahrung lehrt es. Nicht einmal das Vorlesen ist das Rechte. Die Kinder bitten, man möge ihnen „erzählen", was man ihnen vorzulesen beabsichtigt. Der Grund liegt nahe. Die Sprache des Buchs ist nicht ihre Sprache.

Im Unterschiede von der „Kinderheimat", die eine kindliche Pflege des Geistes und Herzens der Kleinen gewähren will und manche ihrer Gaben nur in die Beziehung zum „Anschauungsunterrichte" setzt, daß derselbe durch sie gemüthlich belebt werde: spricht die Schrift unter Nr. 2 es entschieden aus, daß sie nicht bloß „Musterstücke für Geist und Herz, zur Förderung der sprachlichen und allgemein menschlichen Bildung" bringe, sondern auch „eine möglichst feste und sichere Grundlage zu dem dem einstigen aufgeklärten und gutunterrichteten Bürger und Landmann Wissensnöthigen — zu den Realien" geben wolle. Gemäß dieser Bestimmung enthält das Buch in seinem ersten Abschnitte kurze Erzählungen, Gespräche,

Parabeln u. s. w.; in einem zweiten dann „Grundzüge zu den Realien in kurzen Beschreibungen und Schilderungen". In diesem Theile ist das Buch also nicht Lesebuch, sondern Lehrbuch. Was liest auch ein Schüler Erquickliches daran, daß man „in einer Stube Tische, Stühle, Schränke, Bänke, Spiegel u. dgl. findet"; daß „die Küche gewöhnlich etwas dunkel ist", u. dgl. So etwas gehört ungefähr in eine Beschreibung, die man den Eskimo's von unsern Wohnhäusern macht. Einige Partieen der „Grundzüge" sind von dem Herrn Verfasser gearbeitet. Zu den „lebensfrischen, Leben spendenden Beschreibungen", unter welcher Firma er sie in der Vorrede mit aufführt, vermögen wir sie jedoch nicht zu rechnen. „Die vermischten Sätze" und „einige Begriffsbestimmungen", welche eine Einleitung bilden, erinnern an die Kinderfreunde von Wilmsen und Zerrenner. In einem dritten Abschnitte ist auch für Briefe, in einem vierten für Gedichte gesorgt. Diese wären besser den verwandten Stücken der beiden ersten Abtheilungen beigeordnet worden; und Briefe hätte das Lesebuch für die Oberclasse noch zeitig genug gebracht.

Nr. 3 ist eine gemeinsame Arbeit von fünf sächsischen Schulmännern. Dieser Umstand erweckt gute Erwartungen von ihr, mit denen der Inhalt des Buchs und seine sonstige Einrichtung sich nicht im Widerspruche befinden. Seine Verf. wollen, daß bei der Beurtheilung desselben sein Doppelzweck ins Auge gefaßt werde, den sie bezeichnen als: „Uebung und Vervollkommnung im Lesen — und Beförderung der sprachlichen, allgemein menschlichen und realistischen Bildung des Kindes". Dieser Ausdruck ist nicht genau. Wir wollen nur bemerken, daß das Lesen, der Lesevortrag eine bestimmte Seite der Sprachbildung und des weitern der allgemein menschlichen Bildung ist, die im Lesevortrage in einer ganz geeigneten und klar erkennbaren Weise sich offenbart. Mit der Anstrebung dieser Zwecke durch das Lesebuch sind wir natürlich einverstanden, so wie wir auch zur Erreichung derselben die in dem vorliegenden zusammengestellten Lesestücke im Allgemeinen für geeignet halten. Das Buch bietet in einer ersten Abtheilung Erzählungen, Gedichte, Fabeln, Mährchen, die nach der Faßlichkeit des Inhalts in drei Stufen geschieden und nach dem Gegenstande der Darstellung wieder nach den Gesichtspuncten: Gott, Natur und Mensch geordnet sind; eine zweite Abtheilung umfaßt Bilder aus der Natur, der Länder- und Völkerkunde, aus dem Gewerbsleben und der Geschichte, zur Vermittelung eines lebensvollen Unterrichts in den Realien. Ein Anhang gibt Muster zu Briefen und Geschäftsaufsätzen und zum Schluß eine Reihe Volkslieder. Den Namen sächsisches Lesebuch rechtfertigen

eine Reihe von Lesestücken der zweiten Abtheilung, die das sächsische Land und Volk und dessen Geschichte zum Gegenstande haben. Solche Pflege des Provinziellen durchs Lesebuch billigen wir vollkommen und meinen, sie sei den Herren Verf. in einer Zeit, die wie die unsrige alles Besondere in abstracte Allgemeinheiten und Gleichheiten auflösen möchte, um so höher anzurechnen. An der Stelle der von den Herren Verf. gearbeiteten Lesestücke würden wir jedoch unsern nationalen Schriftstellern entnommene lieber sehen. Im Vergleich mit dem Bank'schen ist das sächsische Lesebuch viel umfangreicher. Jenes zählt 118, dieses 397 Stücke außer dem Anhange. Dieser Reichthum ist gut, aber jene Beschränkung auch. Die Auswahl in jenem ist eine sorgsamere; die Gesellschaft, in die es einführt, ist eine ausgesuchtere; dessen ungeachtet wird das sächsische Lesebuch bei zweckmäßiger Behandlung nur Gutes stiften und den Schulen, in denen es Eingang findet, Nutzen und Segen bringen.

Nr. 4 schließt sich an Nr. 2 an; es hat in seiner Einrichtung die größte Aehnlichkeit mit dem sächsischen Lesebuch, das ihm unzweifelhaft als Vorbild gedient hat; aber es hat seinen Wirkungskreis so weit gesteckt, als die deutsche Zunge klingt, und darum in seiner geographischen und geschichtlichen Abtheilung nur das allgemeine Deutschland, keinen Staat, keine Landschaft, keinen Volksstamm darin besonders berücksichtigt; ja um eben so religiös wie politisch allgemein zu sein, ist keine religions- oder kirchengeschichtliche Darstellung aufgenommen. Dann ist wohl das Buch eine Frucht des Jahres 1848? In der That, denn die Vorrede zur ersten Auflage ist vom 4. September dieses Jahres. Das Bank'sche und das sächsische Lesebuch feiern unsern Luther; das Winter'sche verläugnet ihn aus Liebe zur Allgemeinheit. Wir vermögen es nicht, der hier geltend gemachten Allgemeinheit bei einem Lesebuche für Volksschulen das Wort zu reden, ungeachtet diese Eigenschaft dem vorliegenden gerade einen sehr verbreiteten Eingang in den Schulen verschafft zu haben scheint, denn schon zu Anfange des Jahres 1850 ist eine dritte Auflage von ihm erschienen, die mit Stereotypen gedruckt ist. Es können aber auch andere Eigenschaften des Buchs sein, die ihm eine so glänzende Aufnahme bereitet haben. Und zu diesen dürften gehören seine Reichhaltigkeit: es zählt 331 Nummern außer einem Anhange, der einen „kurzen systematischen Abriß der Realien als Leitfaden beim Unterrichte" bildet; die Mannigfaltigkeit und Umfänglichkeit des Inhalts im zweiten Abschnitte, der Darstellungen aus der Natur-, Erd- und Gewerbskunde und der Geschichte enthält und zwar in „streng systematischer Ordnung", wegen deren der

Verf. hofft, daß man ihm von vielen Seiten her dankbar sein werde; die Nutzbarkeit des Ausgewählten, obwohl auf die Erfordernisse eines methodischen Sprachunterrichts keine Rücksicht genommen ist. Das Lehrhafte hat das Vorgewicht. Der ersten Abtheilung, deren Inhalt in „Erzählungen, Gesprächen, Parabeln, Fabeln, Schilderungen, Sprüchwörtern und classischen Aussprüchen älterer und neuerer Weltweisen“ besteht, sind nur 94 Seiten eingeräumt, während die „systematisch geordneten Bilder zu den Realien“ die Seiten 95—366 füllen. Eine besondere Vorsicht hat den Herrn Verf. bei der Bearbeitung des dritten Abschnitts geleitet, der Geschäftsaufsätze enthält. Um nämlich nicht „zur Verbreitung der Meinung beizutragen, daß ein gültiges, wirklich rechtskräftiges Testament eben so leicht vom einfachen Bürger oder Landmanne gefertigt werden könne wie eine Obligation oder eine Quittung“, hat er Testamente nicht aufgenommen. — Mit dem sächsischen hat das Winter'sche Lesebuch auch das gemein, daß es mancherlei von seinem Verf. bearbeitete Stücke enthält, von denen das eine: „Unser Sonnen- und Plänetensystem“ Zeugniß gibt, daß Herr Winter mit diesem Gegenstand wohl vertraut ist.

Nr. 5 ist eine neue, aber unveränderte Ausgabe der im Jahre 1833 erschienenen ersten; nur die herodotische Erzählung von dem Geschicke des Krösos nach der Lange'schen Uebersetzung ist hinzugekommen. Seit jener Zeit sind auch die Gymnasien mit Lesebüchern mancherlei Art versorgt worden, aber es hat das vorliegende das Recht dadurch nicht verloren, auch wieder zu erscheinen; denn die pädagogischen Gedanken, welche seine Abfassung geleitet haben, die Zwecke, denen es dienen soll, und sein Inhalt veralten nicht. Es bildet einen ersten Cursus, der für die untere Classe des Gymnasiums bestimmt ist, und enthält 1) Alttestamentliches: Joseph und David; 2) Paramythien; 3) Parabeln; 4) morgenländische Erzählungen; 5) Althellenisches: Odysseus und Kampf vor Ilion und 6) Geschick des Krösos aus dem Herodot. Die biblischen Erzählungen sind in De Wette's Uebersetzung gegeben; die unter 2—4 aufgezählten Gaben sind von Herder und Krummacher; das Althellenische ist in Becker'scher Bearbeitung, nur mit Entfernung des erläuternden Zwischengesprächs. Mährchen hat der Herr Verf. ausgeschlossen, weil er dieselben nicht für einen zweckmäßigen Gegenstand des öffentlichen Unterrichts hält. Er sagt, da wo sie entstanden, in der Kinderstube und am traulichen Kaminfeuer, da sei auch der angemessenste Ort für die Beschäftigung mit ihnen und der Knabe, dem sie nicht erzählt worden, möge sie da lesen und in ihnen eine Fortsetzung seiner kindischen Träume finden, oder in diesen sie selber fortsetzen.

Ein sehr inhaltreiches und werthvolles Buch ist Nr. 6. Sein Verfasser bestimmt es außer für die Schule auch für den Familienkreis als Vorlesebuch. In der Schule soll es einerseits der Uebung im Redevortrage dienen, und zwar zunächst dem Lesevortrage, sodann aber auch dem freien Vortrage der wörtlich memorirten, und weiter der durchs bloße Lesen aufgefaßten Sprachdarstellungen; andererseits die Schüler „in unsere schöne Litteratur einführen". Indem es dem letzten Zwecke gemäß seine Auswahl auf unsere vaterländische Litteratur beschränkt hat, stellt es sich auch seinem Inhalte nach als ein deutsches Lesebuch dar. Mit dem Gedanken, die Lectüre, welche das Lesebuch gewährt, zur Basis der deutschen stilistischen Arbeiten der Schüler zu machen, scheint der Herr Verf. sich jedoch noch nicht befreundet zu haben; denn er spricht es als eine Ansicht Anderer aus, daß sein Lesebuch sich wohl dazu eigne, auch glaubt er dasselbe zu solchem Zwecke in der vorliegenden Auflage erst dadurch recht geschickt gemacht zu haben, daß er die Zahl der belehrenden Aufsätze in demselben vermehrt hat.

Die poetische Abtheilung des Elster'schen Lesebuchs, welche voransteht, enthält in einem ersten Abschnitte erzählende und beschreibende, in einem zweiten lyrische Gedichte, und in einem Anhange einige längere Stücke zu didaktischen Zwecken, wie z. B. von Schiller „das Lied von der Glocke", „Pompeji und Herculanum", und von Voß „der siebzigste Geburtstag". Den Inhalt des sehr umfänglichen prosaischen Theils bezeichnen folgende Ueberschriften: 1) Fabeln, Parabeln und Idyllen; 2) Mährchen, Sagen und Legenden; 3) historische Gemälde, einzelne Züge aus der Weltgeschichte und Lebensbeschreibungen; 4) erdichtete und wahre Erzählungen aus dem Menschenleben; 5) Beschreibungen und Schilderungen aus der Länder- und Völkerkunde, aus der Litteratur, der Kunst, der Natur und Naturgeschichte, Charakterschilderungen; 6) belehrende Aufsätze und Betrachtungen in verschiedenen Formen; Reden. Ein Anhang enthält sodann noch dramatische Bruchstücke und Gespräche. Gibt nun diese Uebersicht Zeugniß von dem Reichthume und der Mannigfaltigkeit seines Inhalts, so treten dann als Bürgen für den Werth desselben die Namen der Schriftsteller unserer Nation ein, deren Werken die einzelnen Stücke entlehnt sind. Als eine Eigenthümlichkeit dieses Buchs kann gelten, daß ihm eine kurze Leselehre, die Lehrern und Schülern nützlich werden kann, beigegeben ist.

Das Vorwort des „Erzählers" (Nr. 9) gibt nur kargen Aufschluß über den Zweck desselben. Seine Abschnitte sollen den Zeitraum eines Jahres mit belehrender Unterhaltung ausfüllen. Auf je zwei Tage ist ein Abschnitt gerechnet, und darum die Zahl derselben 183. Das trifft

zu, selbst wenn das Jahr ein Schaltjahr ist. Um so reicher ist sein Inhalt. Die belehrenden Darstellungen, die das Buch gibt, und die sein Verfasser „in Folge eines höhern Auftrags theils neu verfaßt, theils nach bereits vorhandenem Materiale bearbeitet" hat, haben die Natur und das Leben des Menschen im weitern und engern Kreise zum Gegenstande. Sie ordnen sich wie folgt: I. Naturlehre und ihre Anwendung (Nr. 1—128). 1) Naturlehre, Welt- und Erdkunde (Nr. 1—46); 2) die drei Naturreiche (Nr. 47—105); 3) Gewerbskunde und Landwirthschaft (Nr. 106—128). II. Geschichte (Nr. 129 bis 165). III. Der Mensch im engern Kreise (Nr. 166—183). — Aus dem Zwecke, daß die Aufsätze belehrende Unterhaltung gewähren sollen, läßt sich schon entnehmen, daß sie ihre Gegenstände nicht abrißmäßig und skelettartig vorführen, sondern in lebensvoller Zeichnung. Der Herr Verf. versteht nicht nur klar und anschaulich zu erzählen, sondern auch mit offenbarer Sachkenntniß zu beschreiben. „Der Erzähler" ist in der That, was sein Titel sagt, ein belehrendes Lesebuch, das für den Gebrauch in Schule und Haus die beste Empfehlung verdient.

Mühlhausen i. Th. Otto.

Der Vordenker für Nachdenker. Eine Sammlung von mehr als 300 Dispositionen, Skizzen und Predigtauszügen. Zum Gebrauche für Realschüler, Gymnasiasten, Lehrer und sonstige Denkfreunde. Von Wilhelm Schütz, Lehrer der Regler Knabenoberclasse in Erfurt. Erfurt und Leipzig bei G. W. Körner. 1850.

Die Sinnigkeit des Haupttitels dieses Buchs wird noch übertroffen durch die der Vorrede, die da lautet: „Willkommen! Die Tafel ist gedeckt und zwar mit den ausgesuchtesten Gerichten von — Ideen. — Lange jeder Gast nach Belieben und Bedürfniß zu. Und möge diese Geisteskost den ideenhungrigen kleinen und großen Geistern aufs beste bekommen: dieß wünscht von Herzen der freundlichst und ehrerbietigst willkommen heißende Her- und Herausgeber." — Doch würde dieß dem Nutzen des Buchs keine Schmälerung bereiten, wenn sich nur ein recht erheblicher von ihm erkennen ließe. Den Hauptnutzen hat jedenfalls der Herr Verf. gehabt, indem er diese Dispositionen aus schriftlichen Darstellungen ausgezogen hat. In der Sprache seiner Vorrede würde das heißen, daß er das Beste selbst genossen und nun seinen Lesern Skizzen, d. i. Skelette, Knochen vorsetzt. Sehr kürisch ist er beim Aufsuchen der Gasthäuser, in denen er sich zur Tafel gesetzt, eben nicht gewesen. Auch in der Paulskirche in Frankfurt a. M. und in der Singakademie in Berlin ist er 1848 eingesprochen und hat in dieser

sich genährt und gelabt an dem, was Schulz-Wanzleben, Berends, Jacobi der Königsberger, Weichsel, Schneider, College Mätze, Temme, Parrisius und Pilet mit zarten Worten gegen den Adel vorgebracht. Ja bei Jacobi ist es ihm so wohlig, daß er ausruft: „Der freimüthige Mann, der am 2. November 1848 auf Sanssouci zum Könige, welcher einer Deputation aus dem Schooße der Nationalversammlung Gehör verweigerte, die kühnen Worte sprach: „Das ist das Unglück der Könige, daß sie die Wahrheit nicht hören wollen!“ — Zu dem Magen der Herren Realschüler und Gymnasiasten hat der Herr Verf. gar großes Vertrauen. Einmal setzt er ihnen ein Gericht unter dem Namen vor: „Von der Unkeuschheit und den Verwahrungsmitteln gegen sie“. Das ist in der That ein ganz geeigneter Gegenstand, die Schüler im Distinguiren zu üben. Ein anderes Mal unterhält er sie von den Quellen und Ursachen des Selbstmordes und erzählt ihnen, daß der zwanzigste Theil der Verrückten, die in die berühmte Irrenanstalt in Paris aufgenommen werden, gewesene Freudenmädchen sind, und daß die meisten Selbstentleibungen von außerehelich geschwängerten Mädchen begangen werden. — Ehe der Herr Verf. Dergleichen Andern vordachte, hätte er doch vorher etwas nachdenken sollen! —

— ** —.

Xenophons Anabasis. Erklärt von F. K. Hertlein. Leipzig, Weidmann'sche Buchhandlung. 1849.

Ein dankenswerther Zuwachs zu der von den Herren Haupt und Sauppe veranstalteten Sammlung griechischer und lateinischer Schriftsteller. Der Verf. hat zwar gefühlt, wie gewagt es sei, mit einer neuen Schulausgabe der Anabasis neben der anerkannt vortrefflichen Arbeit Krügers hervorzutreten, sich aber aus guten Gründen dennoch dazu entschlossen. Erstens dürfe in dieser Sammlung die Anabasis schon der Vollständigkeit wegen nicht fehlen; dann liege doch dieser Sammlung ein in mehrfacher Beziehung von der Krüger'schen Arbeit abweichender Plan zu Grunde, endlich könne jene Ausgabe nur auf solchen Anstalten gebraucht werden, an welchen die griechische Grammatik desselben Gelehrten eingeführt sei. Wir gehören zu den dankbarsten Verehrern der ausgezeichneten Leistungen Krügers als Grammatiker und Interpret, und schätzen namentlich seine Ausgabe der Anabasis (Zweite Ausgabe, 1845) als eine der reichsten Quellen für Jeden, dem es um eine feste und klare Einsicht in den attischen Sprachbau zu thun ist; aber als Schulausgabe geht sie zu tief in die Einzelnheiten ein und hat

mehr den angehenden Lehrer vor Augen, der mit seiner Vorbereitung auf die öffentlichen Lehrstunden den Zweck seiner eigenen wissenschaftlichen Fortbildung verbindet, als den Schüler, dem durch den Commentar das sprachliche und sachliche Verständniß erleichtert werden soll. Der Schüler, im Besitz dieser Ausgabe, wird sich bei seiner Vorbereitung meistens auf die Uebersetzungen einzelner Wörter und Phrasen, die Angaben der Construction, und die durch gedrängte Kürze und Klarheit allerdings ausgezeichneten historischen, geographischen und anderen sachlichen Belehrungen beschränken, auf die zahllosen Citate von Paragraphen der Grammatik sich einzulassen fehlt ihm die Zeit, und in der großen Mehrzahl der Fälle auch die Neigung. Rechnen wir hinzu, daß die größere Grammatik Krügers, auf welche seine Anabasis Bezug nimmt, wenn überhaupt für Schüler empfehlenswerth, keinenfalls für Tertianer und Secundaner geeignet ist, so wird eine neue Schulausgabe, nach dem von den Unternehmern dieser Sammlung vorgezeichneten Plane verfaßt, als eine willkommene Gabe von Allen begrüßt werden, die an die umfassendste und gelungenste Verwirklichung jenes Plans die freudigsten Hoffnungen für die classischen Alterthumsstudien der Jugend knüpfen. Allerdings ist die Lage des Verfassers dieser Ausgabe eine höchst eigenthümliche, von der aller anderen bis jetzt hervorgetretenen Mitarbeiter dieser Sammlung wesentlich verschiedene insofern, als er im Wesentlichen nur einen Auszug des Krüger'schen Commentars hat liefern können, wenn er die durch den allgemeinen Plan ihm gezogenen Grenzen nicht überschreiten wollte. Um dem Vorwurfe des Plagiats zu entgehen, hat er zu den umfänglicheren Anmerkungen Krügers, die er wörtlich aufgenommen, den Namen des Urhebers beigefügt, doch nicht mit durchgehender Consequenz, denn die meisten seiner anscheinend selbständigen Anmerkungen stimmen mit den Krüger'schen entweder wörtlich überein, oder enthalten den wesentlichen Inhalt derselben in abgekürzter Fassung. Die Zahl der nicht von Krüger entlehnten Anmerkungen ist verhältnißmäßig gering. Dieß auszusprechen sind wir als Berichterstatter verpflichtet, doch auch wenn der Verfasser nicht selber seine Abhängigkeit von Krüger unumwunden eingestanden hätte, würden wir ihm daraus keinen Vorwurf machen.

Die Ausgaben dieser Sammlung sollen ja ihren Verfassern nicht die nur zu oft gemißbrauchte Gelegenheit bieten, das wissenschaftliche Gebiet der altclassischen Philologie auf Kosten der lernenden Jugend zu erweitern, oder mit neuen Entdeckungen zu bereichern, sie sollen ja nur aus dem reichen Schatze sprachlicher und sachlicher Erwerbungen, den die Gelehrten seit Jahrhunderten gesammelt haben, das für die

Jugend Fruchtbare, geistig Anregende und Fördernde in tactvoller Auswahl zusammenstellen. Dadurch erwächst für die Herausgeber die in vielen Fällen gewiß sehr schwere Pflicht der Selbstverläugnung und Selbstbeschränkung, die aber um so schönere Früchte hoffen läßt, je mehr sie den Plan, zu dessen Ausführung sie sich anheischig gemacht, in allen Einzelnheiten klar erfaßt haben, und je mehr sie bei der Erwägung, ob und warum eine Textesstelle einer Anmerkung bedürfe, durch langjährige schulmännische Erfahrung auf das praktisch Nothwendige hingeleitet werden. — Wenden wir uns nach diesem Vorworte zu einer genaueren Betrachtung der uns vorliegenden Ausgabe. Sie schließt sich im Wesentlichen der Krüger'schen an, so daß wir sie oben als einen Auszug aus derselben bezeichnet haben, dessen extensives und intensives Maß in dem Plane der ganzen Sammlung eine uns wenigstens befriedigende Rechtfertigung findet. Wie aber jener Plan nicht für eine Schablone gelten will oder darf, sondern der Individualität der einzelnen Mitarbeiter einen relativ freien Spielraum läßt, sofern nur der Hauptzweck erreicht werde, so wird auch der unbefangene Beurtheiler das Recht in Anspruch nehmen dürfen, je nach seinem individuellen Standpuncte an der vorliegenden Leistung Manches zu vermissen und auszustellen. — Ausgehend von der Thatsache, daß Xenophons Anabasis diejenige Schrift ist, durch welche die Schüler unmittelbar nach dem Abschluß der elementaren Vorbereitung in die attische Prosa eingeführt werden, glauben wir, daß der Verf. theils in lexikalischer, weit mehr aber in syntaktischer Hinsicht die Vorkenntnisse, die er bei dieser Altersstufe voraussetzt, nicht selten überschätzt, und in der Auswahl des überreichen, von Krüger gelieferten Materials etwas zu karg gewesen ist. In beiden Beziehungen ist, wie wir zuversichtlich behaupten zu dürfen glauben, Sintenis in seiner Ausgabe der Anabasis von Arrian viel ergiebiger, ohne doch der Trägheit der Schüler in Benutzung des Wörterbuchs und der Grammatik Vorschub zu leisten. Zur Vorbereitung auf die öffentlichen Lehrstunden mögen die Anmerkungen des Verf. immerhin ausreichen, zur Privatlectüre dagegen scheinen sie uns nicht überall genügend, und doch soll die fernere Beschäftigung der Schüler einer oberen Classe mit den in einer unteren öffentlich gelesenen Autoren durch die Ausgaben dieser Sammlung erleichtert und befördert werden. — Bei der Vergleichung dieser Ausgabe mit der bezüglichen Krüger'schen, aber nur des ersten Buchs der Anabasis, haben wir Folgendes zu bemerken gefunden, was wir überwiegend zu dem Zweck mittheilen, um unsern Lesern einzelne Belege für unser allgemeines Urtheil zu liefern, daß die Arbeit des Verfassers als recht

zweckmäßige Schulausgabe empfohlen werden kann, wenn auch der Commentar Manches übergeht, was auf Grund praktischer Kenntniß des durchschnittlich vorhandenen Bedürfnisses der Schüler ungern vermißt werden möchte. — Die Einleitung enthält auf 12 Seiten in schlichter und ansprechender Darstellung das Leben Xenophons und neben einer kurzen Angabe seiner übrigen Schriften das Wissenswürdigste über die Entstehung und den individuellen Charakter der Anabasis, in letzterer Beziehung ist auch eine vortreffliche Stelle aus Aristipps Briefen von Wieland mitgetheilt. — Der Vorzug, durch eine geographische Karte dem Schüler die Kenntniß des Schauplatzes, den die Hellenen durchzogen haben, stets gegenwärtig zu erhalten, fehlt dieser Ausgabe, wird aber auch weniger vermißt werden, als es zu der Anabasis Arrians der Fall sein würde. — Weniger erklärlich ist uns der Mangel eines auf diejenigen Wörter und Phrasen, welche in den Anmerkungen besprochen sind, bezüglichen Wörterverzeichnisses. — Nun zu einzelnen Stellen des ersten Buchs.

Zuvörderst halten wir für höchst wichtig, den Schüler schon im Eingange einer zusammenhängenden griechischen Lectüre auf die große Bedeutsamkeit der Partikeln aufmerksam zu machen. Leider sind noch viele Lehrer von der großen Wichtigkeit dieses Puncts nicht durchdrungen, und gestatten, daß manche Partikeln, welche wir füglich in unserer Sprache wiedergeben können, übergangen, oder ziemlich willkürlich übersetzt werden. Auch in dieser Beziehung möchte Sintenis in seiner vor Kurzem erschienenen Ausgabe Arrians das richtige Maß getroffen haben.

Lib. I. c. 1. § 2. Hier wie an allen übrigen Stellen ist abweichend von Krüger die Verbindung von *καὶ — δὲ* übergangen; an die wünschenswerthe Ueberſetzung hätte der Ueberſichtlichkeit wegen gleich die von *οὐδὲ — δὲ* (c. 8. § 20) angeschlossen werden können, fehlt aber ebenfalls. Dasselbe gilt von den verschiedenen Bedeutungen von *καὶ γὰρ*, und von *καὶ γὰρ οὖν*. — § 8. *πρὸς δὲ βασιλέα πέμπων ἠξίου ἀδελφὸς ὢν αὐτοῦ δοθῆναι οἵ ταύτας τὰς πόλεις μᾶλλον ἢ Τισσαφέρνην ἄρχειν αὐτῶν.* Mit Recht betont der Verf. wegen des Gegensatzes zu Tissaphernes *οἵ*, wogegen Krüger, der Gr. § 51. 2. 5. seltsamer Weise *δοθῆναι* betont haben will, *οἱ* tonlos gelassen hat. — § 10. *ὡς οὕτω περιγιγνόμενος ἂν* ist eine dem Anfänger fremde Verbindung und macht ihm mehr Schwierigkeit als *ὡς* (§ 11) und *καὶ τούτους*, welche gleichwohl der Verf. übersetzen zu müssen geglaubt hat.

c. 2. § 1. In *ἐπεὶ δ' ἐδόκει αὐτῷ ἤδη πορεύεσθαι* ist die prägnante Bedeutung von *ἐδόκει* unberührt geblieben; ebenso § 6 *οἰκουμένην* „wohlbebaut“ (was aber zu c. 4. 1. nachgeholt wird); § 9.

ἀμφὶ τοὺς δισχιλίους. „Der Artikel steht häufig bei ungefähren Zahlenangaben (es werden mehrere Stellen citirt)". Nun hätte aber auch nach Krügers Vorgang der Artikel in οἱ σύμπαντες beachtet werden sollen.

c. 3. § 3. Die Verbindung von βαρέως φέρειν mit dem Dativ, die Substantivirung von ἐλθόντες (§ 14) und der absolute Accusativ (§ 15) ὡς μὲν στρατηγήσοντα ἐμὲ ταύτην τὴν στρατηγίαν μηδεὶς ὑμῶν λεγέτω, sind unberührt geblieben. — § 16. τί κωλύει καὶ τὰ ἄκρα ἡμῖν κελεύειν Κῦρον προκαταλαμβάνειν; mit Unrecht, dünkt uns, gibt der Verf. im Gegensatze gegen Kr., der ἡμῖν als dativus incommodi faßt, der älteren Erklärung, wonach es ein dativus commodi ist, den Vorzug. — § 21. τοῖς δὲ ὑποψία μὲν ἦν. Auch hier hätte Krügers Bemerkung zu τοῖς δὲ (Kr. Gr. § 50. 1. 4, nicht 5), wonach zu dem Subject des vorangegangenen Satzes μὲν supplirt werden muß, benutzt werden sollen.

c. 4. § 2. παρῆσαν . . νῆες . . . καὶ ἐπ' αὐταῖς ναύαρχος. Der Unterschied von ἐπὶ mit dem Dativ und ἐπὶ τῶν νεῶν (§ 3) war wohl bemerklich zu machen; ebenso § 11 die Auslassung des Artikels vor βασιλέα μέγαν.

c. 5. § 5. vermissen wir eine geographische Andeutung zu Πίλας; § 17. κατὰ χώραν ἔθεντο τὰ ὅπλα. Es bedurfte sowohl κατὰ χώραν (Kr.: „an Ort und Stelle, ins Lager eingerückt") als auch ἔθεντο τὰ ὅπλα der Uebersetzung, letzteres schon wegen seiner dreifachen Bedeutung.

c. 6. § 9. τὸ κατὰ τοῦτον εἶναι, „so viel auf diesen ankommt". Aehnlich Kr.; aber des Verf. Zusatz: „εἶναι hat in solchen Formeln einschränkende Kraft wie γέ", ist uns nicht klar. Ist es nicht vielmehr nach Kr. zu Thucyd. I. 21, 2. ein aus der alten Sprache stammender Pleonasmus, und liegt nicht die einschränkende Kraft in der ganzen Formel, nicht aber bloß in εἶναι?

c. 7. §. 19. ἀπεγνωκέναι τοῦ μαχεῖσθαι. Der pleonastische Gebrauch des Infinitivs des Futurs hätte wohl hervorgehoben werden können.

c. 8. § 1. καταλύειν ist richtiger als bei Krüger („den Marsch beendigen") übersetzt: „Halt machen"; denn dieß kann zu jeder Zeit, also auch vor Beendigung des Tagesmarsches stattfinden, vergl. c. 10. § 19: πρὶν γὰρ δὴ καταλῦσαι τὸ στράτευμα πρὸς ἄριστον. — § 11. ὡς ἀνυστὸν und ἐν ἴσῳ sind unerwähnt geblieben, was uns hinsichtlich des letztern um so weniger gerechtfertigt scheint, als dadurch das richtige Verständniß von ὁμαλῶς προςῄει (§ 14) und ἐξεκύμαινέ

τι τῆς φάλαγγος (§ 28) erleichtert und gesichert worden wären. — Gleiches haben wir zu erinnern gegen das Stillschweigen über οὐ πάνυ (§ 14), τὸ καθ' αὐτοὺς (§ 20).

c. 9. § 12. ἑνί γε ἀνδρί (wo die superlativische Bedeutung um so mehr hervorzuheben war, als kein Superlativ dabei steht, wie § 22), über τὴν ἐπιμέλειαν (§ 28).

c. 10 § 3. über die Bedeutung von ἐντός in ἄλλα ὁπόσα ἐντὸς αὐτῶν ... ἐγένετο. — So gerechtfertigt die Beifügung der Krüger'schen Erläuterung von ἀναπτύσσειν τὸ κέρας scheint, so hätte folgerichtig auch Krügers Uebersetzung von παραμειψάμενος hinzugefügt werden sollen, damit die ganze taktische Bewegung dem Schüler klar würde.

W.

In der Rubrik V. Pädagogische Bibliographie dieses Hefts, IIte Abth., haben wir den gegenwärtigen Stand der Weidmann'schen Ausgaben gr. und lat. Classiker angegeben. Die Red.

III.

K. A. Menzels historische Lehrstücke. Breslau, Gosohorsky, 1851.

K. A. Menzels Bücher sollten mehr gelesen werden als es geschieht. Für den Mann von Fach sind freilich meist nur die Partieen seiner Werke anziehend, wo er von schlesischen Verhältnissen handelt, die er aus authentischen Quellen kennt. Immerhin aber sind seine Schriften höchst lehrreich; er hat in einem langen, den Studien gewidmeten Leben sehr viel gelesen, und man findet bei ihm überall höchst treffende Gedanken. Besonders werthvoll sind die culturhistorischen Abschnitte, die er an geeigneten Stellen seiner Werke einstreut, ganz anders als manche Geschichtschreiber, die in den Künsten der Höfe und Diplomaten die Weltgeschichte zu schildern meinen.

Wir glauben, seine Darstellung ist es hauptsächlich, wodurch die meisten Leser abgeschreckt werden. Nur mitunter erhebt er sich zu einer schönen Beredsamkeit, oft schreibt er ermüdend breit und leidet sehr an der Schwäche deutscher Gelehrten, dickleibige Bände in die Welt zu setzen, wo Präcision und Beschränkung zu wünschen wäre. Leider glauben unsere Gelehrten zu oft, dem geduldigen Publicum könne man schon etwas bieten, und da muß man denn, wie z. B. bei Schlosser so häufig, zu den Goldkörnern, die man sucht, allen Schutt und Schlacke mit in

den Kauf nehmen, die natürlich bei jeder gelehrten Forschung reichlich abfällt, die aber der Schriftsteller billig für sich behalten sollte.

Mitten in Menzels weitschichtigen Bänden stößt man auf Klagen, daß er so wenig anerkannt wird. Gerade die nützlichsten Bücher ließen die Deutschen ungelesen, äußert er bitter an einer Stelle, wo er von Friedrich von Spee handelt; und in der Vorrede zum XIII. Bande seiner neuern deutschen Geschichte entschließt er sich kurz, schiebt Schlosser und Ranke bei Seite und vindicirt sich die Stelle des sacer vates, des wahren Geschichtschreibers. Der wahre Leib der Zeit, meint er, werde dem Leser weder vorgeführt „durch ein Schelten nach allen Seiten" (Schlosser), „noch durch einen, wenn auch geistreichen Abhub aus zufällig ungedruckt gebliebenen Schriften" (Ranke). Macaulay's meisterhaftes Werk beruht zum großen Theil auf solchen zufällig ungedruckt gebliebenen Schriften; und wenn Menzel Alles gekannt hätte, was in Archiven und Privatsammlungen über die neuere preußische Geschichte liegt, so würden seine „vierzig Jahre" wohl auch ungedruckt geblieben sein. — Es hat uns stets unangenehm berührt, wenn ein Schriftsteller seine Mitstrebenden oder Vorgänger in dieser Weise meistert. Schiller und Manso fahren gelegentlich eben so schlecht, wie Schlosser und Ranke, und doch kann Menzel wohl überzeugt sein, daß seine Werke nie die Wirkung haben werden, wie Schillers dreißigjähriger Krieg und Manso's preußische Geschichte.

Einen Vorwurf, der Menzel vielfach von protestantischen Theologen gemacht worden ist, müssen wir als völlig grundlos zurückweisen. Seine neuere Geschichte der Deutschen ward katholisirender Tendenzen angeklagt. Freilich ist er aus lauter Streben, unparteiisch gegen die Katholiken zu sein, gegen die Protestanten parteiisch geworden. Nichtsdestoweniger können wir ihm nicht dankbar genug sein, daß er recht nachdrücklich auf die Verkehrtheiten der protestantischen Pfaffen im 16ten und 17ten Jahrhundert hingewiesen hat. Nicht Hinneigung zum Katholicismus, sondern ein recht herzlicher, wohlbegründeter Ekel vor theologischen Stänkereien und Verketzerungen, vor jenem bornirten, orthodoxen Pfaffengesindel, welches Deutschland bis auf den heutigen Tag ruinirt hat, spricht aus jedem Theile seiner „neuern Geschichte der Deutschen" — während er mit Recht wahre Religiosität auf protestantischer wie auf katholischer Seite überall anerkennt. Die vor uns liegenden „historischen Lehrstücke" sind nicht bloß für höhere Gymnasialclassen, sondern für weitere Kreise bestimmt. Sie setzen das Elementarische der Geschichtskunde voraus und sollen namentlich „den Großgeistern der Erkenntniß", einem Plato, Aristoteles, Kopernikus, Kepler u. s. f., die bei der ge-

wöhnlichen Geschichtschreibung hinter den Männern der That zurückstehen, den gebührenden Platz in der Entwicklung der Civilisation anweisen. Der Verf. will, daß die Weltgeschichte das Verhältniß der menschlichen Vernunft zum göttlichen Weltzwecke darstelle. Als diesen Weltzweck erkennt er die Verwirklichung „des Guten“, ohne freilich näher zu bestimmen, was unter „dem Guten“ zu verstehen sei. Zu viel, klagt er, würden die jugendlichen Gemüther mit unerbaulichen historischen Stoffen überladen, den Kriegen der Rosen, Karls V., Ludwigs XIV. u. s. f. — die nur wenig Inhalt zur Verdeutlichung dieses Weltzweckes darböten. Diese Lücke in dem gewöhnlichen Geschichtsunterrichte will der Verf. ausfüllen.

Die Idee ist vortrefflich. Der Geschichtsunterricht soll sich nicht ausschließlich auf politische Geschichte beschränken, sondern er soll die Hauptsphären, in denen der menschliche Geist thätig ist, Religion, Staat, Industrie, Kunst, Handel, und die Hauptzweige der Wissenschaft selbst, in ihrer Entwicklung vorführen, er soll darstellen, wie sie in einander greifen, und wie dieser großartige Organismus nur einem Zwecke dienstbar ist. Eine schwierige, aber keineswegs unmögliche Aufgabe.

Eine Schwierigkeit, die zunächst in die Augen springt, ist folgende: der Verf. rückt den Geschichtsunterricht auf eine so hohe Stufe, daß nicht bloß viele unserer Pädagogen, die so gern am Hergebrachten kleben, sondern, wir fürchten, selbst die Leiter unsers Schulwesens dabei ängstlich sein werden. Ein Lehrer wage es nur, einmal von der gewöhnlichen, breitgetretenen Straße abzuweichen, bei dem großen Kurfürsten von der Einführung der Accise, — bei Friedrich Wilhelm I. nicht bloß von langen Soldaten, sondern vielleicht vom Lagerhause, von der Aufhebung der Lehen, vom Generaldirectorium, — bei Friedrich II. nicht bloß von Roßbach und Leuthen, sondern von Cocceji und Mercantilsystem zu sprechen, — Gegenstände, bei denen die Jugend mit dem größten Interesse hört und lernt — und wir können versichern, daß er bald den Vorwurf hören wird: er gehe zu weit, man müsse sich auf das näher Liegende beschränken.

Zweitens aber: soll des Verfs. Idee verwirklicht werden, so muß dem Geschichtsunterricht ein weit größerer Zeitraum gegönnt werden, als es auf Gymnasien gewöhnlich geschieht. Ein großer Theil des Lehrerstandes wird vielleicht bei diesem Gedanken unwillig sein, diejenigen nämlich (und deren Zahl ist leider nicht gering), die ihre Studien mit dem Examen beschließen, außer Zumpt und Buttmann nichts wissen, — und die große Zunft derer, die es mit ihrer Geist- und Ideenlosigkeit so trefflich verstanden haben, die classischen Studien bei der Jugend

in Mißcredit zu bringen. Und doch kann nach unserer Ueberzeugung nichts die classischen Studien retten, als der Geschichtsunterricht, freilich anders gehandhabt als gewöhnlich. Gegenwärtig — das verhehle sich Niemand! — werfen die jungen Leute, sowie das Examen bestanden ist, Sophokles und Horaz jauchzend in die Ecke. Denn man mag sagen, was man will, bei der Manier, wie die Classiker meist tractirt werden, muß selbst der geduldigste und andächtigste Primaner Ekel vor dem Studium des Alterthums empfinden. Erst wenn die Jugend das Treiben im Theater, in den Gerichtshallen, an den Wechslertischen und auf der Pnyx zu Athen kennt, am Ilissos und auf den Werften des Piräeus, wie zu Kenchreä heimisch ist, — wenn sie die Helden auf dem Forum und Capitol, auf dem Marsfelde und den Straßen Italiens begleiten gelernt hat, wenn sie weiß, wie die Lenker des athenischen und des römischen Volkes auf dem Markt unter den Bürgern und wie daheim unter den Sclaven und in der Familie lebten, — kurz, wenn ihr im Geschichtsunterricht ein warmes, lebensvolles, detaillirtes Bild vom Alterthum aufgegangen ist, — erst dann wird sie wiederum Lust an den Alten gewinnen, die ihr gegenwärtig gründlich verleidet sind.

Es versteht sich, daß bei der Idee, die wir hier vom Zwecke des Geschichtsunterrichtes entwickelt haben, die „historischen Lehrstücke", so weit sie im ersten Bande vorliegen, uns nicht genügen können. Wir können uns hier nur auf Andeutungen einlassen, aber wir müssen mit dem Verf. rechten über die Auswahl und die Behandlung der Lehrstücke.

1. Wenn die Capitel über Schöpfung und Einheit des Menschengeschlechtes einmal nicht fehlen sollten, so hätten wir gewünscht, sie wären in etwas schärferer Weise behandelt. Die mosaische Schöpfungsurkunde stimmt mit den Ergebnissen der neuern Wissenschaft nicht überein, und man sollte da nicht zu Verklitterungen mythischer Vorstellungen und rationeller Beobachtungen schreiten, sondern sich ehrlich entweder für die einen oder die andern entscheiden. Ein Mann, wie Schubert, selbst Steffens, ist in solchen Dingen keine Autorität. Bei der Stelle über den Sündenfall wird vorsichtig nichts erklärt über den Ursprung des Bösen, selbst nicht einmal die so wichtige Abweichung des Elohisten vom Jehovisten gehörig urgirt, — und das sollte uns doch für den Zweck der „Lehrstücke" wichtiger scheinen, als eine Aufzählung der verschiedenen orientalischen und griechischen Mythen über den Anfang der Welt und des Menschengeschlechtes. Dasselbe vermissen wir bei der Frage über die Einheit des Menschengeschlechtes. Wir fragen, was die Wissenschaft dabei gewinnt, wenn man über solche Fragen leise und schnell hinweggeht, statt männlich die Ueberzeugung auszusprechen, die man sich durch

Studium und Nachdenken gebildet hat? — Geringer Ersatz wird dem Leser für solche Lücken geboten, wenn der Verf. uns in etwas willkürlicher Auswahl vorführt, was ein Cicero, Kant, Rousseau, Voltaire, Büffon u. s. f. über dieses und jenes meinen. Solche Citate, wie die meisten in den Anmerkungen, legen für mannigfaltige Lectüre Zeugniß ab, dienen aber nur dazu, dem Buche ein dilettantisches Ansehen zu geben.

2. In den Capiteln über Entstehung des Königthums und der Knechtschaftsverhältnisse stoßen wir plötzlich auf „den Vernunftstaat Plato's", ohne daß im Geringsten motivirt ist, warum dieser Abschnitt hier steht. Es soll doch dargestellt werden, wie sich die Bestandtheile des Staates realiter entwickelt haben. Was sollen also Plato's Ideale hier? — Wir sind mit dem Verf. nicht einverstanden, wenn er meint, in den Lehren des Plato und Aristoteles über Staats- und Königsthum gewinne die Jugend mehr, als wenn man ihr die Künste sicilischer Tyrannen u. s. f. mittheile. Im Gegentheile: anschaulicher werden diese Verhältnisse durch eine lebendige Schilderung vom Walten eines Pisistratus, eines Perikles, eines Kleon mit dem Commentar des Aristophanes dazu, durch eine genaue Darstellung des Verhältnisses zwischen Plato und Dionys u. s. w., — wobei man natürlich die Lehren der Philosophen, wie die Beobachtungen der Historiker zu Hülfe nehmen muß.

3. Wenn wir ein anordnendes Princip in dem Buche vermissen, so würden wir das nicht so scharf urgiren, da leider fast alle deutschen Historiker hierin höchst willkürlich sind. Doch lag es bei den „Lehrstücken" wohl nahe, darauf hinzuweisen, wie „der Weltzweck" von Stufe zu Stufe weiter gefördert wird, und welcher Platz jedem einzelnen Volke auf dieser Leiter gebührt. Wir glauben, die jüdische Geschichte wäre besser mit Leo nach der römischen bearbeitet.

Wir müssen uns auf diese Andeutungen beschränken. Was wir leider in den „Lehrstücken" vermissen, ist ein scharfes und eindringliches Eingehen auf den Gegenstand. Ueber den Ursprung des Monotheismus finden wir nichts. Bei den Abschnitten über Aegypten vermissen wir eine scharfe Scheidung der unzweifelhaft nationalen Elemente in der Religion der Aegypter von den präcisirten Anschauungen, wie sie Plutarch und die Neuplatoniker mittheilen. Trotz der Seelenwanderung wird der unbefangene Forscher die religiöse Bildung der Aegypter nicht sehr hoch stellen, sondern wie bei den Babyloniern, Canaanitern und Phöniciern, den Proceß des Jahres, die zeugenden, gebärenden und zerstörenden Kräfte der Natur als Hauptbestandtheil ihrer Religion anerkennen.

Viele Thatsachen und Notizen sind in dem Buche angehäuft, doch legt man es unbefriedigt aus der Hand, weil den Untersuchungen der

Abschluß fehlt; und wir fürchten, der Verf. hat seinen Zweck verfehlt, wenn er „weiteren Kreisen diese Studien in ihrer gewichtvollen Bedeutung für das Leben herausstellen" will. Eben einen dauernden, positiven Besitz und Gewinn für das Leben vermag uns wenigstens dieß Buch nicht zu bieten.

Berlin. Dr. Floto.

V.

Lehrbuch zur niedern Geometrie von Dr. phil. Friedrich Eduard Thieme, Lehrer der Mathematik an dem Gymnasium und der Gewerbschule zu Plauen. II. Theil. Stereometrie, Trigonometrie, Anwendung der Algebra auf die Geometrie nebst zahlreichen Uebungsaufgaben und in den Text eingedruckten Holzschnitten. Plauen, Verlag von Aug. Schröter, 1850. 234 S. 8.

Der erste Theil dieses Lehrbuches ist in der Revue, Decemberheft 1849, angezeigt worden. Dieser zweite Theil ist in der Stereometrie ganz in demselben Sinne gearbeitet. Um die Stereometrie gehörig zu begründen, sind in den ersten Paragraphen mehrere Sätze gegeben, welche eben sonst in den Lehrbüchern nicht vorkommen. Ueberhaupt ist die Lage der Puncte und der Linie zur Ebne, wie auch der Ebne zur Ebne, umfangreicher behandelt, als es sonst in solchen Lehrbüchern der Fall zu sein pflegt. Die körperliche Ecke und namentlich die Dreiecke hat beifallswerth eine besondere Berücksichtigung gefunden, und ist dabei von der Polarecke ein ausgedehnter Gebrauch gemacht worden, womit man sich nur einverstanden erklären kann. Die Ecken, welche congruent sind, heißen hier solche, welche in einander passen, wobei es auffällig ist, daß die symmetrische Gleichheit der nicht in einander passenden, aber doch den einzelnen Theilen nach gleich bestimmten Ecken nicht sogleich auch zur Sprache gebracht wurde, wodurch man über manche Schwierigkeit im Ausdrucke hinwegkommt. Die Polarecke wird so construirt, daß in dem Scheitel einer Ecke auf jeder Ebne eine Senkrechte nach außen errichtet wird. Wie diese Construction immerhin etwas Zufälliges für den Anfänger zu behalten scheint, so enthüllt sie auch nicht ganz das Wesen einer Polarecke. Vollständiger drückt man das Wesen der Polarecke aus, wenn man die Kanten einer Dreiecke gleich lang macht und durch die Endpuncte lothrechte Ebnen auf die Kanten legt, welche sich in der Polarecke schneiden. Der Verf. stellt die Lehrsätze über die ebnen Winkel und die Flächenwinkel (Neigungswinkel) gegenüber, welches für die Schüler interessante Vergleichungen darbietet, und wobei ihm nun die Polarecke vorzügliche Dienste leistet. Dessenungeachtet würden wir im Unterrichte nicht diesen Weg wählen, weil es uns den Zusammenhang oder den Parallelismus

mit der Planimetrie verwischt. Nach diesem entsprechen die ebnen Winkel einer Dreiecke den Seiten eines ebnen Dreiecks und die Flächenwinkel der Dreiecke den Winkeln eines Dreiecks. Aber nicht bloß um der Planimetrie willen, sondern noch mehr um der sphärischen Trigonometrie willen würden wir solche Hinweisung für nothwendig erachten. Dem Lehrsatze von Euler, daß die Summe der Ecken und Flächen gleich der Anzahl der Kanten plus zwei sei, wird ein ganzer Abschnitt gewidmet, der „von den Netzen" überschrieben ist, woran sich ein Abschnitt von den regelmäßigen Polyedern schließt, und an diese im Texte kurzen Abschnitte werden im Anhange ganz interessante Uebungsaufgaben geknüpft. In dem Buche von den Polyedern erklärt der Herr Verf. erst eine prismatische Oberfläche und dann erst im Besondern noch das Prisma. In Beziehung auf die Inhaltsbestimmung der Körper wird auch der bekannte Beweis von Legendre schon auf dreiseitige Prismen von gleicher Grundfläche und Höhe (so zu sagen) angewandt. Wir glauben nicht, daß auf diesem Wege Einsicht erzielt wird, und sehen in dem Beweise von Legendre keine Bereicherung der Wissenschaft. Die Entstehung des Körpers und zwar im Besondern des prismatischen gibt nach unserer Ansicht allein Einsicht in die Berechnung dieser Körper, wobei man die Berechtigung des Segner'schen Grundsatzes sieht und vielen das wahre Wesen verdunkelnden Schwierigkeiten aus dem Wege geht. Auch die harmonischen Theilungen und die Collineationsverwandtschaft räumlicher Gebilde hat hier einen Platz gefunden. Wir erinnern hiebei an die Recension des ersten Theiles. Das siebente Buch beschäftigt sich mit dem Cylinder, Kegel und der Kugel. Mehrere Sätze über die cylindrische Oberfläche und ihre Durchschnitte mit Linien und Flächen sind vorausgestellt und dann erst der Cylinder erklärt. Wir würden solcher Trennung nicht den Vorzug geben können. Dabei kommt auch durch den schiefen Cylinderschnitt schon die Ellipse zur Erscheinung, welche bei den Durchschnitten der Kegeloberfläche wieder vorkommt. Bei der Kugel wird nun auch der sphärischen Dreiecke Erwähnung gethan und eine Reihe von Sätzen wieder gegenübergestellt. Der Beweis lautet kurz: „man bilde die Ecken und wende §§ 39 und 40 nebst Uebungssätzen an". Eigentlich müßte dieß so lauten: die Sätze sind dort schon bewiesen, da die sphärischen Dreiecke nur die von der Kugel begrenzten Dreiecken sind, die Seiten desselben die Maße der ebnen Winkel und die sphärischen Winkel die Flächenwinkel der Dreiecke sind. So weit die Stereometrie. Es ist in ihr nach einem möglichst strengen synthetischen Gange gestrebt, wodurch freilich eine Reihe von Sätzen nothwendig wurden, welche sich nicht immer wohl in kurzen Ausdrücken geben ließen. Wir fürchten, daß solche unbequemen Sätze der Einführung des Buches in Schulen Ab-

bruch thun werden, denn eine Trennung des Zusammengehörigen, oder sagen wir lieber des Totalen, in seine Elemente nimmt man doch nur dann gerne vor, wenn man durch eine vollständige Combination der Elemente dem Schüler wieder zu der Befriedigung verhilft, welche in der Erkenntniß liegt, daß man das Ganze vor sich habe. Dazu aber würde die Stereometrie in einer solchen Ausdehnung behandelt werden müssen, daß die Schulen nicht Zeit genug haben. Kann man das nicht erreichen, so wird man gewisse Relationen dem Schüler aufzufinden überlassen müssen, was um so eher geschehen kann, als man gereiftere Kräfte bei diesem Unterrichte voraussetzen darf. Kurz, man dürfte sich dahin neigen, daß in den Schulen eine Stereometrie in der hier gegebenen Ausdehnung zu viel Zeit beanspruchen würde, denn sie umfaßt (mit den Anhängen zu jedem Buche) 112 Seiten und ohne Anhänge 151 Paragraphen, von denen mehrere einen ganzen Complex von Sätzen einschließen. Ganz an der Stelle und sehr beachtenswerth sind die Uebungsaufgaben in den Anhängen, nur braucht zu manchen derselben der Schüler eine Reihe von Vorstellungen, welche er ohne Hülfe eines Lehrers aus den kurzen gegebenen Erklärungen wohl nicht ganz verstehen dürfte.

Das achte Buch behandelt auf 40 Seiten die ebne und sphärische Trigonometrie und webt dabei noch auf 14 Seiten ausgerechnete Beispiele ein. Dieß Mißverhältniß zu der Ausdehnung der Stereometrie können wir nicht rechtfertigen. Doch auch davon abgesehen, will uns die ganze Behandlung derselben nicht ganz gefallen. Sie beginnt mit der Erklärung des Sinus: „§ 1. Wenn man von einem Puncte A des Schenkels BA eines Winkels ABC eine Senkrechte AC auf den andern „Schenkel BC fällt, so heißt das Verhältniß der dem Winkel gegenüberliegenden Senkrechten zu der begrenzten Geraden, von der aus die „Senkrechte gefällt ist, der Sinus des gegenüberliegenden Winkels, das „ist $\frac{AC}{AB}$ Sinus des Winkels B oder kurz $\frac{AC}{AB} = \sin B$. § 2 Lehrsatz: „Verändert sich der Ort des Punctes A auf der Geraden AB, so bleibt „der Sinus unverändert. § 3 Lehrsatz: Verändert sich die Lage des „Schenkels, von dem aus die Senkrechte gefällt wird, so verändert sich „der Sinus und zwar so, daß wenn der Winkel von 0° bis 90° wächst, „der Sinus von 0 bis 1 zunimmt; wenn der Winkel von 90° bis 180° „wächst, der Sinus von 1 bis auf 0 abnimmt; wenn der Winkel von 180° „bis auf 270° zunimmt, der Sinus sich von 0 bis 1 verändert; wenn „der Winkel von 270° bis 360° zunimmt, der Sinus von — 1 bis „0 sich verändert.“ Man kann und darf mit keinem Verf. eines Schulbuches darüber rechten, wie viel oder wie wenig er für seine Schul-

zwecke zu geben sich veranlaßt sah; aber das Wenige müßte und sollte doch wohl immer erst recht das Wesentlichste bieten, und das vermissen wir hier. Dahin rechnen wir die bestimmte Fassung des Positiven und Negativen, was ohnehin für den Anfänger so viel Schwierigkeit hat, dann die Bedeutung und das Wesenhafte der Winkelfunctionen, ja selbst die gegenseitige Bestimmung zwischen der Winkelfunction und dem Winkel. Wenn aber gar in einem Zusatze von einem negativen Winkel geredet wird, ohne daß auch nur die geringste Andeutung über eine solche Größe vorhanden ist, so müssen wir das mißbilligen. Inconsequent müßten wir auch nennen, wenn in einem besondern Abschnitte die Goniometrie behandelt ist, und doch die Function sin $(x + y)$ aus dem Satze abgeleitet wird, daß die Sinus der Winkel eines Dreiecks sich wie die gegenüberliegenden Seiten verhalten. Eine verfehlte Bezeichnung ist wohl auch, zu unterscheiden eine rechtwinklige und schiefwinklige Trigonometrie. Der Gang in der sphärischen Trigonometrie ist folgender: zunächst wird der Satz bewiesen, daß $\sin a \,.\, \sin C = \sin A \,.\, \sin c$, wozu als Zusatz wörtlich gegeben wird: „dieser Satz heißt der sphärische Sinussatz". Dann wird gewonnen die Formel

$$\cos a = \cos b \,.\, \cos c + \sin b \,.\, \sin c \,.\, \cos A.$$

Uns würde auch dieser Gang nicht zusagen, obwohl derselbe für die sphärische Trigonometrie mehr gleichgültig ist, wenn die Schüler einen sichern und möglichst eindringenden Gang durch die ebne Trigonometrie gemacht haben.

Das neunte Buch behandelt die Anwendung der Algebra auf die Geometrie und zwar 1) die Construction von Gleichungen, wobei wir wieder, wie durch alle Zweige, die scharfe Bestimmung des Positiven und Negativen vermissen; 2) Auflösung geometrischer Aufgaben. Die folgenden Abschnitte behandeln die eigentliche analytische Geometrie. Wohl wäre gut gewesen, zu bemerken, daß die analytische Geometrie nicht eine Anwendung der Algebra in dem Sinne sei, wie sie in den beiden vorigen Abschnitten angewendet worden sei. Dieß neue Element, die algebraische Function ist eben wichtig, und gibt allein eine Berechtigung, die analytische Geometrie noch zu behandeln, mindestens in ihren Anfängen. Der Verf. hat es verschmäht, die ebne Trigonometrie in der analytischen Geometrie vorauszusetzen; wir würden doch der Meinung sein, daß ein Schüler nicht frei wird und volle Herrschaft innerhalb des ihm aufgeschlossenen Gebietes der analytischen Geometrie erlangt, wenn ihm nicht auch schon in der Trigonometrie der Begriff einer Function vollkommen klar geworden und geläufig geworden ist, und wir würden methodisches Bedenken haben, einem Schüler etwa vor Kenntniß der ebnen

Trigonometrie eine analytische Geometrie vorzutragen. Es werden nun Gleichungen der Linie, des Kreises und der drei Kegelschnitte gesucht, wobei wir zunächst eine Erklärung der Kreislinie vermissen. Sie muß analog den Erklärungen der andern Curven des zweiten Grades lauten. Es scheint daher auch von unserer Ansicht aus die Erklärung der Parabel nicht angemessen, sie lautet: „Nach IX § 56 war die Parameter„gleichung einer Ellipse $y^2 = px - \frac{px^2}{2a}$, wenn der Scheitel der An„fangspunct der Coordinaten ist. Setzt man darin die große Achse a „unendlich groß, so wird $\frac{p}{2a}$ unendlich klein, das ist Null, und ergiebt „sich dann die Gleichung: $y^2 = px$. Die Curve, welche durch diese „Gleichung dargestellt wird, heißt Parabel. p heißt der Parameter der „Parabel. Der Anfangspunct der Coordinaten ist hier der Scheitel der „Ellipse." Von den Curven selbst wird die Gleichung discutirt, die Construction derselben angegeben, die Tangente an dieselben zu ziehen und was damit zusammenhängt, und von der Ellipse und Parabel auch die Quadratur. Da der Verf. die Trigonometrie ausgeschlossen hat, so wurde er auch auf rechtwinklige Coordinaten beschränkt, und damit war denn auch für die Behandlung der interessantesten Relationen eine große Schwierigkeit gegeben.

Gewiß fehlt ein Lehrbuch der analytischen Geometrie für Schulen; aber das hat auch seine großen Schwierigkeiten, nicht sowohl in der Methode als in der Auswahl des Stoffes und vornehmlich in Erfindung von solchen Uebungsaufgaben, welche die Schüler zu einer freien Selbstthätigkeit bewegen, denn man wird die analytische Geometrie immer erst so spät vortragen können, daß die Schüler sich in den andern Zweigen schon frei bewegt haben, und da wird das Interesse für die analytische Geometrie — nach unsern Erfahrungen — nur immer erst dann gewonnen, wenn sie das neue Instrument der Analysis selbstständig zu handhaben beginnen.

S.

Winterpause.

Wie die Musik ins Tönegeweb' ernst sinnige Pausen
Einflicht, daß nunmehr Stille gefalle dem Ohr:
Also bringt die Natur, wenn Ros' und Früchte gereift sind,
Winter heran; dann ist friedliche Ruhe Genuß.

E. Eyth.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

No. 2. Februar 1852.

I. Abhandlungen.

Die Beurtheilung der geschichtlichen Persönlichkeiten.

Eine pädagogische Warnung.

(Schluß. *)

Mit fast allgemeiner Beistimmung hat man für den ersten Unterricht in der Geschichte den biographischen gewählt, und es scheint dieses unserer Ansicht völlig zu widersprechen, da derselbe fast überall gute Früchte trägt.

Aber Niemand wird behaupten, daß man auf dieser Stufe etwas Anderes als Ereignisse und Schilderungen von Zuständen und Persönlichkeiten, als Kerne und den Wirrwarr der handelnden Personen willkürlich vereinfachende Vertreter geben könne. Der biographische Geschichtsunterricht verfährt nach der Weise der sagenhaften Volksgeschichte, welche auf einzelne große Männer die Thaten und Erlebnisse eines Zeitalters zusammenhäuft, und dieselbe Freiheit, welche die Volksgeschichte sich bei der Charakteristik solcher Heroen, z. B. des Camillus, des Lykurgus, Moses rc., erlaubte, nimmt sich auch jene mit Recht und dehnt sie auf die hellern historischen Zeiten aus. Daraus folgt aber, daß sie weise thut, sich auf die alte Geschichte zu beschränken, und aus der mittleren und neueren Geschichte nur die frühesten Großmänner einer Nation oder sehr einfache Charaktere zu nehmen; ferner muß sie darauf verzichten, das innere Leben solcher Männer zu berühren, sie reiht an dem Lebensfaden der Personen die wichtigsten Ereignisse auf, unbekümmert um Vollständigkeit und Präcision, jede sittliche absichtliche Beurtheilung vermeidend, zufrieden, das sympathetische Interesse geweckt und genährt zu haben. Niemand wird das Geschichte nennen,

* Vergl. Band XXX. Seite 1.

Keiner wünschen, daß aus diesem Interesse an den Personen und ihren Schicksalen sich sittliche dauernde Beurtheilungen bilden; es ist Sache des folgenden Geschichtsunterrichts, dieses zu verhindern.

Wie wird ein gut unterrichteter Schüler nach Vollendung des biographischen Unterrichts die Geschichte und die ihm geschilderten Personen auffassen? Die Antwort gibt den Schlüssel zur richtigen Benutzung der Beurtheilung der geschichtlichen Persönlichkeiten.

Die Geschichtsstunden haben mehr als irgend eine andere seine Phantasie erregt, das Interesse bei Allen geweckt; unterscheiden sich die Schüler auch im Behalten und noch mehr im Wiedererzählen, so zeigen sie doch fast alle gleiche Lust; die fähigsten, wenigstens die phantasiereichsten identificiren ihre Spiele, sich selbst, ihre Umgebungen halb bewußt, halb bewußtlos mit den piquanteren Ereignissen, den beliebtesten Personen; man theilt sich nicht selten in Parteien, Kriegsheere, Völker und führt die Erzählungen in nachahmenden und nachäffenden Spielen auf. Mutter und Vater, Geschwistern und Freunden werden die Erzählungen mitgetheilt, gewöhnlich vergrößert, ausgeschmückt, mit Auslassung des weniger factisch Fortschreitenden, des Beschreibenden, der Abschweifungen, Einschaltungen, Betrachtungen, mit geringer Beobachtung der Chronologie, häufigen Verwechselungen der Nebenpersonen und ihrer Namen; besonders freigebig ist man mit Geld, Gut und Blut, Größen und Zahlen; auf die Hauptpersonen häuft man noch mehr als der Lehrer allen Ruhm und allen Tadel zusammen; man ist bis aufs höchste parteiisch für die einmal ergriffene Partei, unbarmherzig gegen die Feinde; Partei ergreift man für das Erste, das Stärkste, das Siegreiche, lieber und länger für den schlauen Odysseus, als den roh starken Ajas, lieber für den ruhmvoll untergehenden Hector als den mit Götterhülfe siegenden Achill. Vor Troja zweifelhafter, unbeständiger Griechenfreund ist man geschworener Philhellene, so lange es gegen die Perser geht, kämpft mit Athen gegen Sparta, mit Epaminondas und Pelopidas gegen Sparta und Athen, schwärmt mit Demosthenes gegen Philipp von Macedonien und stürmt mit Alexander siegestrunken und thatenbedürftig durch die orientalische Welt. Ermüdet von den weiten Zügen, gewaltigen Ereignissen, unaufhörlichen Schlachten und Zahlen und Namen sammelt man sich an der Gründung eines Gemeinwesens, baut mit Romulus die ewige Stadt, gibt ihr mit Numa Gesetze, erobert gerne mit Tullus und erhält mit Servius Tullius die ersten Begriffe vom gesellschaftlichen Interesse, ahnt den rechten Freiheitskampf im Streite der Plebejer und Patrizier, rettet mit Camillus die Civilisation gegen den barbarischen Norden, lernt an den

Deciern, Paulus Aemilius das prodigus vitæ und dulce pro patria mori, bewundert, liebt nicht die Schlauheit des Hannibal, lernt an ihm und Scipio Undank um des Vaterlandes willen ertragen, schwärmt mit den Gracchen für die Armen und Gedrückten, wird Römerfeind mit den Cimbern und Teutonen, steht mit Cäsar gegen Pompejus, mit Cato gegen Cäsar, mit dem Vaterlande gegen die römische Weltherrschaft, frohlockt über die Hermannsschlacht, zieht mit Alarich deutsch-stolz in Rom ein und kämpft als Westgothe in der Schlacht auf den catalaunischen Feldern, fühlt sich als Ritter im Mittelalter, steht mit Karl Martell bei Tours, bewundert, liebt nicht Karl den Großen, bejammert der Sachsen Unterjochung, freut sich über die deutschen Hiebe gegen die hinterlistigen Italiener, wilden Ungarn und räuberischen, heidnischen Slaven, zieht aus gegen Türken und Heiden und läßt die Ereignisse mit den Entfernungen wachsen, horcht halb gläubig den Wundern der Kreuzzüge, glaubt an die Jungfrau von Orleans, steht auf der Seite des Bürgerthums und der Schweizer Bauern gegen den hoffärtigen Adel, wandert mit Aeneas Sylvius durch die prächtigen Reichsstädte und sinnt mit Guttenberg und Bartold Schwarz in einsamer Zelle, zieht mit Luther gen Worms gegen Kaiser und Papst, haßt den Tilly, hegt Bewunderung und Scheu vor Wallenstein und sucht sich gerne die deutschen Helden in Gustav Adolfs Heere aus, trägt den alten Römerhaß auf die Franzosen über, zieht mit dem Germanen Karl gegen den Slaven Peter aus, schlägt mit Friedrich dem II. lieber auf die Franzosen und Russen als Oesterreicher, verehrt Washington und Franklin, schwärmt mit der ersten Constituante für die Menschenrechte, schwankt zwischen furchtsamer Scheu und erstaunendem Abscheu vor den Schreckensmännern, staunt an Napoleon und steht zu ihm, so lange es nicht gegen ganz Deutschland oder die englischen Seehelden geht, wird zweifelhaft bei dem Zuge gegen Rußland und fällt völlig von ihm ab in den Freiheitskriegen und kann sich nicht satt sehen an der deutschen Heldengestalt des als Greis noch jungenartig verwegenen Blüchers; sein Charakter wird des Jungen Ideal und das Resume der geschichtlichen Weisheit!

Wer wollte läugnen, daß solche Empfindungen, solche Bilder die jugendliche Seele erheben, veredeln; wie durch einen Zauberstab ist ihm eine Welt von guten und schönen Gefühlen und Entschlüssen erschlossen, freudigen Muthes ist er mit den größten Männern auf gefährlichster Bahn gewandelt, gerne und leicht hat er das Schwache und Böse unter sich niedergedrückt und den Blick unverwandt auf das Große und Gute gerichtet; er hat das Alles gethan, weil er in einer poetischen Geschichte

gewandelt hat; des Lehrers Tact, des Stoffes Auswahl, das eigene von Leidenschaften unbefleckte, von Zweifeln nicht geknickte, von Hindernissen nicht gedemüthigte Herz haben ihn über alle Schwächen und Gebrechen der Menschen und Menschheit hinweggehoben, ihm die Welt und das innere Leben in einem Lichte gezeigt, wie der junge Parcival sie ansieht, als er von der Burg seiner Mutter auszieht.

Und es ist recht und gut, daß er sie so betrachtet; der erste Geschichtsunterricht ist die erste Vorbereitung auf das Leben, und da ist es nöthig, ihm das Herz zu stärken, für alles Gute und Edle so zu erwärmen, daß er die kalten Stürme der Wirklichkeit abwettern kann; darum sind alle echten Jungen so, lehren alle erziehenden Lehrer so und möge es nie anders werden; nur behaupte man nicht, daß das Geschichte und noch weniger, daß das Charakteristik der Persönlichkeiten sei.

Es ist möglich, daß Nordwestdeutschland eine Ausnahme macht; aber so weit unsere Erfahrungen gehen, sind jene Darstellungen und Empfindungen die Grundlagen, auf denen unbekümmert weiter gebaut wird, und die meisten Primaner empfinden und urtheilen noch ähnlich, nur daß sie absprechender und etwas gelehrter aburtheilen.

Freilich liegt jenen Urtheilen und Empfindungen etwas Wahres zu Grunde, da die Darstellungen theils auf das wahrhaft Gute und Schöne den Accent des Lobes legten, theils das Mitgetheilte nur diese Urtheile und Empfindungen hervorrufen konnte. Aber wie weit war das noch immer von der wahren Geschichte! Sank nicht die Schale des Gegners ungebührlich durch das einseitige Lob des Helden, zumal wenn die Vorliebe des Starken ihr Gewicht noch mit hineinwarf; war auch nur eine einigermaßen richtige Darstellung, gerechte Beurtheilung zu erwarten, wenn man die einzelnen Partieen aus dem Zusammenhang der Ereignisse, die Personen aus ihren Umgebungen, die Ideen aus ihrer Zeit reißen mußte; war nicht jeder verschwiegene Zug ein Raub an der Persönlichkeit, eine Sünde gegen die historische Treue, und mußte man nicht gerade das verschweigen, was den Charakter des Mannes in seiner Zeit rechtfertigte?

Jedoch, was bedarf es noch der Beweise? Es ist hohe Zeit, das biographische Element zu verlassen, denn schon stellt sich Langeweile ein, immer greller färben sich in dem müden und anhaltsarmen Gedächtniß die einzelnen Charakterzüge, immer mehr laufen die verschiedensten Persönlichkeiten in einander, und wird nicht bald eingegriffen, so ermatten die edlen Empfindungen, das Interesse erstirbt, das Wissen reducirt sich auf piquante Anekdoten und einige carrikirte Schlachtgemälde, die schwärmerischen Entschlüsse auf Vergnügen an Siegen, Ueber-

listen und Gewinnen, und es droht die Schlußlehre aus alle dem Getümmel von Personen und Thaten, daß Klugheit das beste Mittel und ein stiller Herd das größte Glück seien.

Es gilt das sympathetische Interesse zu heben, die Wünsche und Empfindungen zu läutern, die Urtheile über Personen und Ereignisse unter das historische Joch zu beugen; es gilt zur Erweckung des gesellschaftlichen Interesses vorzuschreiten, und dieses gelingt nur an dem Feuer der Nationalität.

Mit der Weckung der deutschen Nationalität ist es wie mit so vielen deutschen Dingen gegangen, daß man viel und schön von der Herrlichkeit und Nothwendigkeit des Zweckes geredet, aber die Mittel zur Erreichung weder einer genauen Erforschung noch einer scharfen Beurtheilung unterworfen hat.

Darum haben wir denn noch neuerdings die Erfahrung machen müssen, wie schlecht es um das Nationalitätsgefühl bei den Massen bestellt ist und wie thöricht der Glaube ist, daß wenige Gebildete ihren auf gelehrter und verstandesmäßiger Einsicht beruhenden Patriotismus dem nur für Herzensenthusiasmus oder materielle Vortheile empfänglichen Volke mittheilen könnten, und alle Bemühungen derselben werden so lange scheitern, bis man begreift, daß man die Nationalität im Einzelnen, Oertlichen, Stammlichen wieder aufgreifen müsse, und daß nur durch die Cultur des Stammsbewußtseins der Weg zum Deutschthum führe. Statt dessen hat man das gerade Gegentheil gethan, indem man die Nationalität anlehrte, anpredigte, mit allen Blitzen des Verstandes und Donnern des Gefühls gegen die Stammlichkeiten und Provinzialitäten zu Felde zog; das hat dann wohl auf kurze Zeit die Geister wach geschüttelt, aber so wenig nachhaltig gewirkt, daß es dem Deutschen mit der Freiheit und dem Deutschthum ergangen wie dem Pferde, das aus dem Stall gekommen, wild ins Freie rennt, einige tolle Sprünge und Capriolen macht, bald verwirrt und ängstlich, mit hängendem Kopfe in den alten Stall zurückschleicht.

Die Schule hat wacker hierin mitgesündigt, indem sie in allen Dingen dieser deutschen Ursünde huldigte, jedes Ding beim Kopfe anzugreifen, überall nach den höchsten und allgemeinsten Worten und Dingen zu haschen, einen Koloß auf thönernen Füßen zu bauen; vorzüglich in der Volksschule sind die Folgen betrübend gewesen, wo man es zu einer oft bodenlosen Allgemeinheit gebracht hat. Ein anderes Mal eine Ausführung dieses unendlichen Leids! jetzt ein Nachweis desselben an dem deutschen Geschichtsunterricht.

Die deutsche Geschichte ist ein solch' ungeheuerliches Conglomerat

von Stammes-, Stände-, Dynastieengeschichten, greift als Ganzes so tief in die Menschheitsgeschichte ein, hat sich zu gleicher Zeit in den verschiedenen Stämmen, Ständen, Dynastieen nach verschiedenen Richtungen so verschieden geäußert, daß eine Gesammtgeschichte des deutschen Volkes für die Jugend nur zwei, fast gleich schlimme Folgen haben kann. Entweder wird sie ein fleischloses Gerippe von Namen und Zahlen, das seine Blößen mit einigen lumpigen Fetzen allgemeiner Culturgeschichtsphrasen behängt, oder eine Musterkarte aus den interessantesten, aber so ganz unverständlichen, zusammenhangslosen Partieen der deutschen Einzelngeschichten. Kann dann der Junge die deutschen Kaiser herzählen, weiß er die wichtigsten Schlachten und Friedensschlüsse, vorzüglich die Territorialveränderungen, anzugeben, daneben etwas von den großen Zeitideen zu schwatzen und das Ganze mit einer guten Portion dreister Charakteristiken und Anekdoten von berühmten Männern auszustaffiren, so hat er recht hübsche Kenntnisse in der deutschen Geschichte, die er dann weiterhin durch einige noch allgemeinere Uebersichten einiger anderen Völker und einigen noch erhabenern Ideen zur Culturgeschichte der Menschheit erhebt. Dann muß er auf der Universität oder gar schon in Prima in irgend eine philosophische Vergeistigungsanstalt kommen, und der junge Historiker ist fertig, d. h. mit jeder Aussicht auf eine gründliche Geschichtskenntniß und nachhaltiges Interesse. Kenntlich sind solche moderne Historiker an nichts besser als an der wunderbaren Vermengung ihrer Charakteristiken aus dem biographischen Unterrichte in Sexta mit den philosophischen Ideen der Prima oder Universität.

„Die Schule hat gar nicht die Aufgabe, die Geschichte als Wissenschaft zu lehren", sagten wir oben; wir folgern daraus, daß sie zu einer allgemeinen Uebersicht nicht verpflichtet ist, und solche Partieen zur Darstellung nehmen muß, die sowohl nur primo loco den Bildungszwecken entsprechen als das Studium der Geschichte als Wissenschaft vorbereiten. Hierin haben wir Deutsche es leicht, da in der deutschen Geschichte diese beiden Zwecke zusammenfallen, falls man sich in derselben weise zu concentriren versteht, und das ist nicht zu verfehlen, wenn man die Geschichte des jedesmaligen Stamms zum Ausgangspuncte und zur Grundlage des deutschen Geschichtsunterrichtes macht; zumal in Norddeutschland ist dieses bei dem so scharf ausgeprägten Sachsenthum gar leicht, und wir haben eine Darstellung des Inhalts einer derartigen Stammesgeschichte für die Hannoverschule in der „Volksschule von Münkel und Behrn", Hannover 1851, Januarheft, zu geben versucht, auf welche wir hier verweisen.

Hier interessirt uns die Frage, wie sich bei einer solchen Stammesgeschichte das psychologische Element und die Beurtheilung der Persönlichkeiten stellen.

Bei einer solchen Darstellung personificirt sich für den Knaben der Stamm zu einer Einheit, erscheint ihm als eine erweiterte Familie, mit der er sich verwandt, in Leid und Freud verbunden fühlt, weil die Darstellung ihm das eigene Innere, die Umgebungen und täglichen Erlebnisse erklärt, erweitert und berichtigt. Freilich muß dann der Unterricht über eine reiche Detailkenntniß gebieten, muß liebevoll und mittheilsam, in breiter und gemächlicher Darstellung anfangs seine Schätze ausbreiten, nichts weniger besorgen, als wann er zum Ziele kommt, und nichts weniger vergessen, als daß er keine Wissenschaft lehrt und keine nackte Uebersicht bedarf. Zeigen wir an dem obigen Beispiele von Karl dem Großen, wie sich die Stammes- und die Persönlichkeitengeschichte zu einander verhalten.

In seinem Kampfe gegen die Sachsen genügt es fast jedem Lehrer, auf der Seite der Sachsen den ganzen Stamm als personificirten Gegner auftreten zu lassen, indem die psychologische Geschichte glücklicher Weise noch nicht gewagt hat, die Charaktere Wittekinds und Alboins zu anatomisiren und kritisch zu präpariren. Lasse man nun den Unterricht die Eigenthümlichkeiten des sächsischen Stammes mutatis mutandis also zur Anschauung gebracht haben, wie wir es in der Volksschule dargelegt haben, so zweifeln wir nicht, daß des Stammes Thaten und Leiden, seine Tapferkeit und Hartnäckigkeit, seine Vaterlands- und Heidenthumsliebe, Franken- und Christenhaß, seine Kriegs- und Aufstandsweise eben so klar und lebendig zur Anschauung gebracht werden, eben so sehr die sympathetischen Gefühle hervorrufen, als wenn ein sächsischer Karl als ihr Vertreter aufträte; im Gegentheil, wir glauben, auch ein Knabenherz fühlt schon tief und klar, wie gewaltiger, ergreifender ein solches ganzes Volk in Waffen, Schlachten, Krieg und Leiden ist, denn die größte Persönlichkeit; seine Mitgefühle werden an der Größe des Gegenstandes in Kraft, Reinheit und Adel wachsen; in dem großen Trauerspiel eines solchen Volks- und Ideenkampfes werden die persönlichen Interessen, Thaten, Leiden der handelnden Personen sich reinigen und adeln, und wenn des Knaben Blick sich satt gesehen an dem großen Kampfe und seinen Kämpfern, wird er den gereinigten Blick auf das eigene Innere zurückbiegen und unter dem Reichthum der mitgebrachten Kenntnisse und der Kraft seiner Empfindungen sich plötzlich mitten im gesellschaftlichen Interesse finden. Wie, wenn die fränkische Gegenseite ähnlich gewirkt! Aber dort? Ein gewaltiger König

und Kaiser, so gewaltig, daß sein ganzes Volk sich hinter ihm verbirgt, wie eine Heerde Schafe hinter ihm herzieht, man hört nichts oder wenig von den Eigenthümlichkeiten des Stammes, seiner freien Verfassung, nur nebenbei, ohne Begründung und ohne Detail, von ihrem Sachsenhaß und christlichen Missionseifer; höchstens einige spärliche Worte vom fränkischen Reichstage, fränkischen Nationalkriege; in 99 von 100 Kindesköpfen wird das Verhältniß so aufgefaßt werden, als gebiete Karl über seine Franken wie Kaiser Nikolaus über seine gottbetrauten Russen. Aber, sagt man, ist Karl nicht der Träger seiner Stammesnationalität, ist die Anschauung des großen Mannes nicht ein Spiegel seiner Zeit, ein Brennpunct für die Charakterzüge seines Volkes? Wir läugnen dieses, da Karl theils über und außer seinem Volke und seiner Zeit stand, theils so viel Eigenthümliches besitzt, daß das Allgemeine bei der Darstellung vielfach verloren geht; endlich ist eine wissenschaftliche Schilderung seiner Person schwer, für das Kind geradezu unmöglich, bei dem jede Darstellung der Persönlichkeit zur schiefen Beurtheilung und ihren Gefahren führen würde. Schriftsteller und Lehrer fühlen das dann auch und werfen sich nun in ihrer Noth auf allerlei Nebenwerk und erzählen weit und breit von seiner Gestalt, Kleidung, Lebensweise, Familie, und gewöhnlich behält das Kind von dem also zerstückten und verhunzten großen Manne nur einige elende, oft ungeschichtliche, fast immer unwesentliche Anekdötchen; es weiß, was Karl der Große zu den Kindern in der Hofschule gesagt, aber nicht, wie er die heidnischen Gebräuche im Sachsenlande zerstörte; weiß, daß er des Nachmittags zu schlafen pflegte, aber nicht, welche große Canalverbindung er projectirte; weiß, wie er Eier und Butter verkaufen ließ, aber nicht, was es für eine Bewandniß mit den königlichen Gütern hatte; weiß, daß er in Aachen eine prächtige Kirche und in Ingelheim eine Pfalz gebaut, aber kennt weder ihre Einrichtung noch Bestimmung.

Mag auch immerhin Vieles von den nützlichen und nothwendigen Kenntnissen in die Charakteristik und Biographie Karls mit eingereihet sein, es erstickt unter dem Haufen der sogenannten interessanten Züge, und auch Kinder sind schon Anekdotenjäger.

Wie ganz anders, wenn der Stamm der Franken in seinen von dem sächsischen Wesen so verschiedenen Zügen, in seiner Entdeutschung durch Römerthum und Christenthum, in seiner Vorliebe zum Königthum geschildert, den Nationalkrieg beschließt, und Karl dann als eine nothwendige Persönlichkeit erscheint unter einem Volke, das sonst weder thatlich noch sittlich dem markigen Sachsenvolk gewachsen ist; wenn man schlicht und recht die beiderseitigen Thaten berichtet, ohne lang-

weiliges und hohles Moralisiren und Kritisiren der Persönlichkeiten! Treten die Ereignisse und Personen auf dem eigenthümlichen Boden der geschilderten Stammescharaktere auf, so erscheinen sie auch im rechten Lichte, und die reine Geschichte, und nur sie allein, wirkt ethisch und nachhaltig ethisch.

Hin und her wird die Waage der Theilnahme schwanken, das Herz wird bei den Sachsen sein und der Kopf nicht von Karl lassen wollen; man wird jubeln, wenn die Sachsen muthig widerstehen, aber Karl wohl geschlagen, aber nicht überwunden wünschen; ein schmerzlicher Riß wird durch das Jugendherz gehen, der zwar nie wieder ganz verheilen weder soll noch wird, aber der in dem Resultate des Kampfes eine erwünschte und glückliche Versöhnung der Gegensätze sieht und zu erwägen beginnt, wie verderblich der Sieg der einen oder der andern Seite gewesen sein würde, und ahnt, daß Alles in der Geschichte höheren Zwecken dient.

Und nur dann, wenn also Nationen und nicht einzelne Menschen, große Gegensätze, nicht Launen und Leidenschaften auf einander treffen, nur dann ist es auch möglich, ein genügendes Bild von den Kräften, Thaten und Leiden eines solchen Krieges zu geben; nur dann treten die Persönlichkeiten in das rechte Licht der Umgebungen und Ereignisse, nicht in die Schlaglichtsbeleuchtung einer launenhaften, bodenlosen, nach Principien anderer Wissenschaften willkürlich hineingetragenen Kritik.

Und war der vorhergegangene Unterricht so auf die Vertrautheit mit den Eigenthümlichkeiten des Stammes angelegt, wie wir es in der „Volksschule" aus einander gesetzt haben, so wird der in seinem Gaue so bekannte Knabe es fühlen, was es heißt, wenn 30 sächsische Gaue sich erheben; er wird begreifen, was es mit sächsischer Kriegsführung, mit fränkischer Eroberung &c. auf sich hat; er wird die Lücke sich vorstellen können, wenn 10- oder 20,000 Männer von Karl nach Franken und Thüringen verpflanzt werden; er wird die Zähigkeit der Sachsen und Karls Ausdauer nicht mehr anstaunen, sondern bewundern, nicht nachsprechen, sondern wissen, weil er weiß, aus welcher Quelle sie entspringen und wofür und wie ein Volk in den Kampf geht; dann werden ihm die Hunderttausende und Millionen in Geld, Gut und Menschen kein leerer Wortschwall mehr sein, sondern er wird ihre Bedeutung annähernd erfassen; der Lehrer wird nicht mehr nöthig haben, bei großen Zahlen den Mund voll gewaltiger, langathmiger Adjective zu nehmen oder sich auf kühnen Interjectionen über die Unendlichkeiten und Unaussprechlichkeiten hinweg zu setzen, wie Klopstocks „tausend mal tausend Gedanken", die die Seraphim beten und die seine Muse, die

Zionitin, nicht erflog; und hat die Geographie richtig vorgearbeitet, wie wir in der „Volksschule", Aprilheft, angegeben, so wird das Kind eine Ahnung von den Erscheinungen haben, wenn es von der Eider an die Tiber und von dem Ebro bis an die Raab zieht; der Lehrer hat dann nicht mehr nöthig, das verblüffte Auge des Kindes über einen Wirrwar von Farben und Namen zu zerren und mit einem „da ist es" und einigen Zuthaten von fremden Namen und fremdartigen Notizen mit den eben erst das Sehen und Besinnen beginnenden Kindern weiter zu eilen; und vor allen Dingen, das Kind, das kaum über Vater und Mutter, Geschwister und Gespielen, höchstens den Lehrer sich ein Urtheil gebildet hat, braucht nicht in einer Stunde die Urtheile eines Dutzend berühmter Männer in Politik, Religion, Moral, Krieg und Frieden auszufertigen. So weit unser Beispiel!

Die Stammesgeschichte wird so bis in die neueste Zeit fortgesetzt; die Geschichte des übrigen Deutschlands wird nicht etwa abrißartig durchgenommen, sondern nur an den Berührungspuncten mit der Stammesgeschichte möglichst erleuchtet, so daß die dunklen Seiten des Fremdthums gleichsam bewußt dunkel sind. Bewußtes Nichtwissen unterscheidet sich wesentlich von unbewußter Unwissenheit, und die Stammesgeschichte muß die Fackel sein, mit der man den Irrgarten der Geschichte durchwandert und an deren Helle und weithin dringenden Strahlen man des Ganzen Größe und Bedeutung erahnt.

So würden sich als nächste „Partieen" im Sinne Magers die Zeiten Heinrichs und Ottos I., namentlich in ihren Kämpfen gegen Slaven und Ungarn und in ihren inneren Schöpfungen, die Kämpfe der Sachsen gegen Heinrich IV., die Regierung Heinrichs des Löwen, namentlich die Ausbildung der Städte, die Germanisirungen der sächsischen Marken und ihre Colonieen in Curland, Ungarn, Siebenbürgen, Flandern rc., der Hansabund, die Einführung der Reformation im Sachsenlande, statistisch-politische Beschreibung des niedersächsischen Krieges ergeben. In der neuern Zeit verlaufen die deutschen Stammesgeschichten leider immer mehr in eine allgemein deutsche und rein dynastische, ähnliche traurige Erscheinung, wie der Hellenismus und die Tyrannen nach der Blüthezeit der hellenischen Stammes- und Ständegeschichten.

Auch der Geschichtsunterricht muß immer mehr zur Darstellung der allgemein deutschen Ereignisse und Fortschritte übergehen, aber trotzdem bei dem Stamme verbleiben, an ihm nur die Wirkungen der Ereignisse und Ideen nachweisen; so würde man die französische Fremdherrschaft in ihren Wirkungen auf das Königreich Westphalen und die

Norddepartements schildern, und das viel genauer, als in den meisten sogenannten Lehrbüchern geschehen ist.

Wir glauben, daß ein so unterrichteter Schüler das, was er weiß, tüchtig weiß, auch daß er etwas Gutes und Bildendes weiß; aber es werden sich doch Bedenken erheben, die wir zum Theil abwarten, zum Theil vorweg beantworten wollen.

Nicht Wenige werden befürchten, daß der so gebotene Stoff dem Kinde noch unbegreiflicher sei als die Psychologieen und Biographieen. Man wird fragen, wie ein Kind die Verwaltung, die Gerechtigkeitspflege eines Staates, die städtischen und Communaleinrichtungen, die Ackerbau-, Industrie- und Handelsverhältnisse, vollends die Entstehung und Ausbreitung religiöser und politischer Ideen in einer Weise auffassen könne, wie es hier gefordert wird; man wird dem Kinde das Interesse dafür absprechen und lieber zu den, wenn auch unrichtigen, doch sich immer mehr berichtigenden Biographieen zurückkehren als zu den körperlosen Gemälden von Kindern so weit liegenden Zuständen greifen.

Das Bedenken hat in seiner Allgemeinheit viel Richtiges und überhaupt viel Scheinbares, verliert aber bei richtiger Feststellung der Frage sein Gewicht.

Erstlich denken wir nicht daran, den Mechanismus eines großen modernen Staates in seinen allgemeinen Beziehungen und den Wechselverbindungen seiner einzelnen Theile vorzuführen; wir beginnen mit Zeiten, deren Schilderung, wie Jeder zugestehen muß, sich völlig für das Knabenalter eignet, und wenn wir in die neuesten Zeiten hineingehen, so entnehmen wir aus denselben theils die äußeren Ereignisse, theils die Folgen der inneren Umgestaltungen. Die Schilderung eines sächsischen Gaues und seiner Verfassung, die städtischen Verhältnisse im Mittelalter, die Einführung der Reformation sind sicherlich für die Jugend geeignet; warum aber auch nicht das französische Continentalsystem in seinen äußeren Gestaltungen und Folgen für Handel und Verkehr, warum nicht die französische Conscription und ihre Gerechtigkeitspflege?

Freilich das alles nur unter den folgenden Bedingungen. Zuerst bedarf das Ganze der geschichtlichen Darstellung einen festen Halt in der Erfahrung und dem Umgange des Kindes, und diesen verleiht am besten, vielleicht einzig und allein die Stammesgeschichte, und nirgends besser als in Norddeutschland, wo eine ungeahnte Fülle alt- und mittelsächsischer Geschichtsüberreste sich erhalten hat, wo noch heute das Leben des Landmanns fast unverändert das altsächsische ist und in den Städten wenig verändert in den mittelalterlichen Bahnen verkehrt.

Auf diese Ueberreste muß der Lehrer seine Studien und seinen Unterricht lenken, jene beleben und diesen nach jenen gestalten; wie man einst allen Werth der Erziehung und deßhalb zu viel darin setzte, zum Bürgersinn zu bilden, so thut man jetzt zu viel und zu frühe, um zum Weltbürger zu bilden; die richtige Mitte liegt in der Weckung der Nationalität, und diese ist für die deutsche Jugend nur an der Stammesgeschichte möglich.

Fehlte dieses Mittel, so würden wir einen ganz andern Weg empfehlen. Denn dann würde sich für die erste Jugend nur die griechische Blüthezeitsgeschichte eignen, und man hätte dann für das Gymnasium einen fortlaufenden, mit dem philologischen Unterrichte zusammenfallenden Faden von dem idealischen Knabenalter der Homerischen Darstellungen bis zu den mannvoll-jugendlichen Gestalten der griechischen Blüthezeit. Aber wir glauben, daß wir den andern Weg schon einschlagen müssen, und wir können es, weil auch unsere früheren Verhältnisse durch ihre Einfachheit, Natürlichkeit und Reinheit sich ganz dem Knabenalter empfehlen; unersetzbar aber ist, wenn recht benutzt, das Interesse, das aus dem Nationalitätsgefühl entspringt.

Recht benutzt aber und völlig geweckt wird es nur dann, wenn der Lehrer seine Mittheilungen in feste, zusammenhängende, auslaufende Fäden zusammenspinnt; leider noch sehr unbeachtet bei allen Disciplinen, und das durch die Schuld der leidigen sogenannten Wissenschaftlichkeit und Vollständigkeit.

Fast in allen Lehrbüchern und bei sehr vielen Lehrern sind die Folge der Hauptpersonen und die continuirliche Zeit die einzigen Fäden, an welche sie das Netz ihrer Darstellungen anhängen; dadurch aber wird die Darstellung der Zustände an den wesentlichsten Verbindungsstellen unterbrochen, und diese sogenannte Geschichte schüttelt die Ereignisse eben so stückweise und bunt heraus als die Hauptpersonen, die mit ihnen in Berührung kamen. Die Abhülfe, welche man in dem Einschalten von sogenannten beschreibenden Capiteln und Uebersichten sucht, hat zwar großen Nutzen, und man sollte aus dem großen Interesse, welches die Jugend für dieselben bezeigt, gelernt haben, wie interessirend und bildend dergleichen Kenntnisse wirken. Aber man hat sich durch die leidigen Charakteristiken wieder in die äußerlichen Ereignisse und den öden chronologischen Gang hineinziehen lassen. Der Lehrer muß die Erfahrung und den Umgang seiner Schüler mustern, ordnen und erweitern, er muß die Verbindungen mit den andern Schuldisciplinen offen halten, benutzen; sodann hat er das Material, welches ihm die Geschichte bietet, zu überschlagen, es dem der Erfahrung und des Umgangs anzupassen,

und dann muß er alle Fäden und Gewebe, die er zu spinnen und weben beabsichtigt, in ihrem ganzen Verlaufe vor Augen haben, keinen Faden ungenutzt spinnen, keinen fallen lassen, Alles in gewaltigem Strome in die Gegenwart ausmünden lassen.

Fängt er im ersten Gemälde mit der Darstellung eines sächsischen Bauernhauses an, so treffe er es wieder im sächsischen Kaufmannshause des Mittelalters, wieder in der großen englischen Halle, wieder im heutigen, wenn auch scheinbar veränderten, Kölner Waarenhause und unverändert im westphälischen Bauernhause; hält er es für zweckmäßig, von den verschiedenen Dienstverhältnissen im Mittelalter zu berichten, so muß er sie auch verfolgen bis in ihre heutigen Gestaltungen; nur keine Bruchstücke, keine Notizen, nichts Kaleidoskopartiges.

Die Geschichte soll dem Knaben Menschheit vorführen, nicht Menschen; das schließt nicht aus, daß in ihren Schilderungen die menschlichen Stärken und Schwächen, Tugenden und Laster, Thaten und Leiden eine große Rolle spielen, aber sie dürfen dort keine größere spielen, als sie in der Wirklichkeit gethan, d. h. nicht außer und über den Ereignissen und Umgebungen erscheinen, und die Schilderung ihrer Persönlichkeiten, ihres Innern ist Nebenwerk und nicht Hauptsache.

Wir fordern also, um zum Schluß zu eilen, nach den ersten biographischen Vorspielen entschiedenes Zurücktreten der psychologischen, persönlichen Seite der Geschichte, damit entschiedene Beschränkung des Kriegs- und Schlachtenwesens, der Mittheilungen aus dem sogenannten Privatleben, der moralischen und politischen Beurtheilungen und Reflexionen; dafür alles das, was das gesellschaftliche Interesse anregt und beschäftigt. Fürchte man ja nicht, daß es solchen Darstellungen an Leben und Thaten fehlen wird; freilich andere als das ewige Todtschlagen und Erobern, Frieden machen und brechen; die Anlage einer Stadt, eines Bergwerkes, die Entwässerung eines See's, das Ausroden eines Waldes, das Trockenlegen eines Sumpfes, die Anlage eines Polders, die Vertheilung des Gemeindeeigenthums in einer Mark, die Sendung einer Colonie, eine Schifffahrt nach Brügge sind doch wahrlich bessere Thaten als die gäng und gebe Darstellungen von Schlachten und Kriegen.

Solche Darstellungen aus der Geschichte, gleichsam Klärungen in dem Urwalde, führen den Geschichtsunterricht auf allen Stufen durch an demjenigen Material, welches ihm der Zweck der Schule vorschreibt; die Volksschule geht nicht über die Stammesgeschichte hinaus, ihr Ziel ist eine Ahnung von dem Reichthum des deutschen Wesens und auf

Kenntniß der Stammesgeschichte begründete Nationalität. Die höhere Bürgerschule hat zuerst ihre Culturvölker, Deutsche, Franzosen, Engländer, das Gymnasium die Griechen und Römer auf ähnliche Weise durchzumachen; dann haben sie beide die Hauptideen der neueren Zeit mit ähnlicher Gruppirung der Ereignisse vorzulegen, jedoch mit stetem Rückweis auf das Vaterland.

Damit verzichtet nun die Schule auf Vollständigkeit der Uebersicht, dadurch auf die sogenannte Weltgeschichte, und es würde leicht kommen können, daß ein Abitur wenige Könige außerdeutscher Staaten im Mittelalter, lange nicht alle aus der neueren Zeit nennen könnte; auch möchte er von vielen Schlachten und Friedensschlüssen, welche man gemeinlich für hochnothwendig hält, nie gehört haben; ja viele deutsche Fürsten, welche als hochwichtig in den Compendien und Lehrstunden figuriren, möchten ihm unbekannter sein wie jetzt wahrscheinlich die Könige von Navarra und Persien; kurz er würde keine Uebersicht von der ganzen Geschichte haben, keinen Strom der Zeiten in seinem Gedächtnisse anschauen; dagegen eine Menge klarer, detaillirter, schöner und erhebender Gemälde, die alle ein wohlberechnetes Ganze ausmachten, sich unter einander erklärend und ergänzend.

Wir wollen hier nicht streiten, ob er nun nicht erfolgreicher anfangen kann, Weltgeschichte zu studiren und philosophische Betrachtungen anzustellen, als wenn er mit seinem Knochengerüste aus der Schule geht; auch nicht, welches am besten dem Vergessen trotzen wird; aber das behaupten wir ohne Streit, daß eine solche Geschichte ganz anders erzieht, und wer das anerkennen will, wird auch den Muth haben, sich mit uns über dasjenige zu trösten, was ihm aus der Geschichte an sogenannter wissenschaftlicher Vollständigkeit und zum Leben nothwendigen Kenntnissen fehlt.

„Zum Leben nothwendigen", ein gar merkwürdiges Wort für uns wissenschaftliche Deutsche und bei der ars longa, vita brevis. Man soll sich schämen, einen armseligen deutschen Kaiser nicht zu kennen, und ohne Scham gestehen, daß man den Hansabund nicht kennt; man muß wissen, wie viele Schlachten Friedrich und Napoleon geschlagen, und weiß nicht, was Wolf und Kant für Leute gewesen sind!

Wir kommen auf die Wurzel alles Uebels, auf die leibhaftige Erbsünde in der Geschichte.

Es ist die leidige Convenienz, die Mode, die Tradition, welche die Geschichte in die enge Zwangsjacke der Persönlichkeiten, und zwar einer so absonderlichen, engen, von Königen und Feldherren und derartigen großen Leuten eingeschnürt hat. Alle Wissenschaften, besonders als Schul-

disciplinen, thun gut, dann und wann ihre Formen zu zerschlagen, und müßten sie auch die alten als die besten wieder annehmen. Wenn dann das Unterste zu oberst gekehrt wird, so gibt es neue Funde, verlegte Dinge kommen wieder an den Tag, abgenutzte nach unten und in die Rumpelkammer; es entstehen neue Ein-, An- und Durchsichten, neue Berührungen, neue Kräfte, neue Wirkungen. Vor Allem aber thut dieses der Geschichte noth, als Wissenschaft wie als Schuldisciplin, und zu diesem letzteren Endzwecke muß man zuerst die jetzigen Charakterfiguren umstürzen.

So ließen wir den Unterricht in der Geschichte freilich von dem Interesse an Persönlichkeiten, dem sympathetischen, ausgehen, forderten aber rasches Einbiegen in das gesellschaftliche Interesse und wünschten dort das persönliche Element in sehr enge Grenzen eingeschlossen zu sehen. Erhebt sich nun auch der Schulgeschichtsunterricht zur Weckung des ästhetischen (ethischen) Interesse, so wird auch hierbei das persönliche Element eben so sehr in die Tiefe der geschichtlichen Ideen zurücksinken, wie es sich bei jenem in der Gesellschaft verlor.

Geiser.

Schöne Gefühle der Erde, sie sind wie Geiser in Island;
Sprudelnd zucket hinauf ihre gewaltige Kraft.
Fein, lichtrein, — so strahlet es hin zu dem ewigen Himmel;
Lohnt sie daselbst wohl auch ewige Dauer? O nein!
Pfeilschnell geht's nun wieder hinab zum Schooße der Erde;
Dumpf, — matt — endiget hier, was so mit Hitze begann.

Sonnen und Planeten.

Geister erhabener Art sind licht, wie feurige Sonnen;
Kleinere gehn um sie, wie die Planeten, herum.
Sei nur gerne Planet, wenn dich Fixsterne des Himmels
Helle gemacht; doch nie glaube das eigene Licht!

Verstand und Gemüth.

Wer ein kalt Verständiger ist, der gleicht Paganinis
Geige; — Maëstro greift, — einzige Saite genügt!
Hast du Gemüth und wirst du berührt, gleich tönt es in allen
Saiten, ob Harm dich spielt, oder ob heitere Lust.

E. Eyth.

Das Gesetz über den mittleren Unterricht in Belgien.

Historisch und kritisch behandelt von Karl Arenz, Professor am königl. Athenäum in Mastricht.

Erster Artikel.

Der mittlere Unterricht bis zum Gesetzesentwurf vom 13. Februar 1850.

Nachdem die gesetzgebende Macht des Königreiches Belgien zwei Decennien hindurch unablässig dahin gestrebt hatte, das Recht, welches dem Staate in Hinsicht des Unterrichtswesens durch die Constitution gewährleistet ist, zur Anerkennung zu bringen, wurden die ministeriellen Vorlagen zu einem Gesetze über den vom Staate zu leitenden Unterricht endlich am 1. Juni 1850 durch die königliche Sanction zum wirklichen Gesetze erhoben. Die Ausführung der in diesem Gesetze gegebenen Bestimmungen konnte aber sogleich nicht erfolgen, da eine völlige Neugestaltung des bestehenden Unterrichtswesens eintreten mußte und die Lehrkräfte sowohl als auch die Lehrmittel, welche nöthig waren, um den Unterricht in seiner ganzen Ausdehnung und seinem ganzen Wesen zu entfalten, nicht sobald herbeigeschafft werden konnten. Nun aber, nach Verlauf eines Jahres, hat der Staat seine Lehranstalten geöffnet und die heranwachsende Jugend zum Besuche der Lehrcurse durch ein für alle Anstalten geltendes Programm eingeladen.

Hatte die Regierung nun nach zwanzigjährigen Kämpfen ihr verfassungsmäßiges Recht zur Geltung gebracht, hatte sie auch den Sieg über die mächtigen und oft für sie sehr gefährlichen Oppositionen davongetragen, so waren doch noch nicht alle hindernden und feindlichen Umstände beseitigt. Der Episcopat erklärte auf das entschiedenste, nach dem Wortlaute und Geiste des Art. 8 des Unterrichtsgesetzes den Staatslehranstalten die Mitwirkung des Clerus sowohl in Bezug auf Ertheilung des Religionsunterrichtes als auf die Beaufsichtigung dieses Lehrzweiges entziehen zu müssen. Hiemit trat noch in Verbindung, daß nach der Verordnung der Bischöfe die übliche kirchliche Feier, welche jedes Jahr bei der Wiedereröffnung der Lehranstalten begangen wurde, in keiner Kirche stattfinden durfte. Dieß brachte eine große Aufregung im ganzen Lande hervor und schied die in der Unterrichtsfrage feindlich einander gegenüberstehenden Parteien nur noch schroffer. Die Staatsregierung und der Episcopat stehen nun durch eine weite Kluft in einer Sache

getrennt da, in welcher das Gesetz ein Zusammenwirken dieser beiden Autoritäten vorausgesetzt und erwartet hatte.

Da nun der Unterricht in den Staatslehranstalten überall seinen Anfang genommen und wir die Stadien, welche die Regierung durchlaufen mußte, bis sie zur Feststellung des Unterrichtsgesetzes gelangte, mit Sicherheit überschauen können, und da die Organisation nach Maßgabe des Gesetzes bewerkstelligt ist, so daß wir ein abgeschlossenes Ganzes vor uns liegen haben, dürfte eine Darstellung des Entwickelungsganges des Unterrichtswesens in Belgien von der Zeit an, wo der Staat sich bemühte, die Schulen für mittleren Unterricht zu errichten, sehr erwünscht sein. Indem ich es unternehme, unbefangen und parteilos die Grundsätze zu bezeichnen, welche die Regierung fortan vertreten und welche sie der Gemeinde und dem Clerus gegenüber festhalten zu müssen geglaubt hat, werde ich strenge den Thatsachen folgen und weder den Raisonnements, welche in zahlreichen Broschüren an den Tag gelegt worden, noch den Zeitschriften Gehör geben, welche theils das Unterrichtsgesetz als eine loyale Anerkennung der constitutionellen Verfassung ansehen, theils als ein die Freiheit bedrohendes Werk betrachten und sogar durch dasselbe eine Erneuerung der unheilvollen Tage von 1788 und 1825 herbeigeführt vorhersehen wollen.

Es ist immerhin eine schwierige Aufgabe, bei der Prüfung der Unterrichtsfrage in Belgien alle politischen Rücksichten und Betrachtungen fern zu halten und auszuschließen; denn sie hat selbst eine so hohe politische Bedeutung erlangt, daß sie bis heute die Aufmerksamkeit des Landes gefesselt hielt, die Ruhe der Familien verscheuchte und den Ehrgeiz der Parteien aufs höchste erregte.

Worin aber hatte dieß seinen Grund?

Lediglich in der Ueberzeugung der Parteien, daß sie den Unterricht in der Hand haben müßten, um der Zukunft eine nach ihren Grundsätzen gebildete Generation entgegenzuführen, welche ihre politischen, religiösen und socialen Principien zur Anerkennung zu bringen vermöge; der Staat glaubte dieselbe Verpflichtung im Interesse des Gemeinwohles lösen zu müssen, um die belgische Nation auf dem Boden der Intelligenz groß werden zu lassen, die sich mehr an die gebieterischen Forderungen der Zeit anschließt und Bürger erzieht, welche der Constitution als gesinnungsvolle Hüter und Vertreter zur Seite stehen.

Und in der That kann uns diese Erscheinung nicht befremden, denn der Unterricht ist von einem so mächtigen Einflusse auf die geistige Erzie-

hung eines Volkes, auf die Studien, welche die höheren Schichten der Gesellschaft beanspruchen und auf die Gesinnung der jungen Leute, welche später als Rather und Führer der Bürger auftreten sollen, daß jede mächtige Partei der Gesellschaft dahin streben wird, den Unterricht in die Hand zu bekommen. Der mittlere Unterricht bildet die aufgeklärten Classen einer Nation und bestimmt dadurch die Richtung des Volkes. Und machen diese aufgeklärten Classen auch nicht das ganze Volk aus, so charakterisiren sie doch dasselbe; ihre Eigenschaften und Neigungen, die guten sowohl als die schlechten, sind bald das Besitzthum der ganzen Nation.

Die belgische Regierung und der Episcopat haben den mächtigen Einfluß, welchen der mittlere Unterricht auf die Gestaltung der Gesellschaft ausübt, sehr wohl erkannt und deßhalb beiderseits die Hand ans Werk gelegt, um den Theil des Unterrichtes nach ihren Grundsätzen und Wünschen zu ordnen und festzustellen.

Wir wollen in diesen Blättern den Weg bezeichnen, welchen das Gouvernement hat durchwandern müssen, bis es dahin gelangte, das Gesetz über den mittleren Unterricht in Wirksamkeit zu sehen.

Rückblick auf den Zustand des mittleren Unterrichtes und den Gang der Reformversuche, welche vor dem Jahre 1830 von der Regierung angewendet worden sind.

Vor der Theilung des Königreiches der Niederlande in die beiden Königreiche Belgien und Holland wurde der öffentliche, mittlere Unterricht in den Lehranstalten ertheilt, welche in Folge des napoleonischen Concordates von 1801 errichtet und in dem Umfange des Kaiserreiches unter dem Namen von Lyceen und Collegien gegründet waren. Die Regierung der vereinigten Niederlande richtete aber schon im Jahre 1816 ihr besonderes Augenmerk auf eine bessere Gestaltung dieser Schulen, welche durch das System der Restauration, die das napoleonische Unterrichtswesen über den Haufen geworfen, nicht zur gänzlichen Entfaltung und Ausbildung gelangt waren.

Es bestanden zwei Kategorieen von Lehranstalten für den mittleren Unterricht, nämlich Gemeindeschulen (collèges communaux), welche als die erste Stufe zum höheren Unterricht aus dieser Zeit zu betrachten sind, und Athenäen, gemischte Anstalten, welche zugleich Humanitätsanstalten und Fachlehranstalten waren und bei welchen sich die Regierung das Recht vorbehielt, öffentliche Lehrcurse beizufügen, welche dazu dienen

könnten, Bildung und Aufklärung unter alle Classen der heranwachsenden Generation zu bringen, mochten sich dieselben den akademischen Studien widmen oder nicht.

Da wir es allein mit dem belgischen Unterrichtswesen mit besonderer Rücksicht auf das Unterrichtsgesetz für den mittleren Unterricht in Belgien zu thun haben, so wollen wir uns bei der ferneren Betrachtung der Lehranstalten, welche in das Bereich des Gesetzes fallen, hier schon auf das Gebiet beschränken, welches das heutige Belgien umfaßt mit Einschluß des holländischen Theiles von Limburg, der zu der Zeit mit zu den „provinces méridionales“ gerechnet wurde.

In diesen belgischen Provinzen finden wir sechs Athenäen: in Brüssel, Mastricht, Brügge, Tournai, Namür, Antwerpen und Luxemburg. Die Unterhaltungskosten dieser Lehranstalten wurden zu zwei Drittheilen vom Fiscus bestritten und „das Departement des öffentlichen Unterrichts“ führte über diese Schulen, wie auch über alle Mittelschulen, weß Namens sie auch sein mochten, die Aufsicht. Ebenso erfolgte die Ernennung der Lehrer von Seiten der Staatsverwaltung, und die Verwaltungsräthe (bureaux d'administration), welchen die beständige Beaufsichtigung und Verwaltung dieser Anstalten anvertraut war, wurden ebenfalls von der Regierung ernannt.

Wir halten es hier am Orte, die Einrichtung der Athenäen und Collegien und die Gliederung des Unterrichts, der in denselben ertheilt wurde, einer näheren Betrachtung zu unterwerfen. Die erste gesetzmäßige Bestimmung über diese Puncte erfolgte am 19. Februar 1817, wodurch man ernstlich eine Reorganisation des Unterrichts herbeizuführen trachtete.

Was den Unterricht und seinen Anfang selbst betrifft, so bestimmte man, daß der Unterricht in den Athenäen und Collegien, welche als die erste Stufe zum höheren Unterrichte zu betrachten waren, alle Lehrgegenstände umfassen sollte, die den Schüler befähigen könnten, den akademischen Vorlesungen beizuwohnen. Hienach wurden die Lehrobjecte auf folgende ausgedehnt: auf griechische und lateinische Sprache, auf Geschichte, Geographie und Mythologie, auf Elementarmathematik, auf französische und holländische (oder vlämische) Sprache. Für die Athenäen besonders wurden noch die Elemente der Physik und Naturgeschichte vorgeschrieben, so wie auch für das Athenäum zu Namür Mineralogie und Metallurgie, aus besonderer Berücksichtigung der Beschaffenheit und Bedürfnisse dieser Gegend.

Was die oben angedeuteten öffentlichen Lehrcurse betrifft,

so erstreckten sich dieselben auf französische, holländische (oder vlämische) Litteratur, Geschichte, Physik und Naturgeschichte, und zu Namür noch auf Mineralogie und Metallurgie. Die Studienzeit war auf 6 Jahre festgesetzt. Der Unterricht in den alten Sprachen mußte in allen 6 Classen gegeben werden, wogegen es von der Ansicht der Administratoren abhängig gemacht wurde, in welcher Classe der Unterricht in den neueren Sprachen und den Wissenschaften beginnen sollte. Die Schüler mußten allen Lectionen beiwohnen. Wo man das Bedürfniß einer vorbereitenden Classe erkennen sollte, durfte eine solche dem Athenäum oder Collegium beigefügt werden, nachdem darüber vom Verwaltungsbureau an den Generalcommissar Vortrag geschehen.

Mit Rücksicht auf die Unterrichtsgegenstände, welche für die verschiedenen Classen bestimmt waren, gab die Verordnung vom 5. April 1817 folgende Gliederung derselben an:

6. Classe: Lateinische Declinations- und Conjugationslehre; lateinische Syntax; lateinische Arbeiten und Erklärung des Eutrop; jedoch war es auch gestattet, Lhomond, de viris illustribus und de Siret, Epitome historiæ græcæ zu gebrauchen. Das griechische Alphabet; französische und vlämische Sprache; die Elemente der Geographie, Geschichte und Mythologie.

5. Classe: Erklärung des Nepos, Phædrus und der Briefe des Cicero; griechische Declinations- und Conjugationslehre und Erklärung äsopischer Fabeln; französische und vlämische Sprache; Geschichte, Geographie und Mythologie.

4. Classe: Erklärung des Nepos, Justinus, der Tristia des Ovidius, der Briefe des Cicero, und die Grundbegriffe der Prosodie; Erklärung griechischer Stücke aus einer Chrestomathie; französische und vlämische Sprache; Mathematik; Geschichte, Geographie und Mythologie.

3. Classe: Erklärung des Justinus, Q. Curtius, Cæsar, Plinius minor, Cicero (philosophische Schriften), Ovidius (Metamorphosen), Virgilius (Eklogen). Erklärung von Stücken aus der griechischen Chrestomathie; französische und vlämische Sprache; Mathematik; Geschichte und Geographie.

2. Classe: Erklärung der Metamorphosen und der Heroiden des Ovidius, der Reden des Cicero und der Schriften des Virgilius und Terentius; Erklärung des Lucianus und des Xenophon; französische und vlämische Sprache; Mathematik; Geschichte und Geographie.

1. Classe: Erklärung des Cicero, Plinius minor, Virgilius, Horatius und Sallustius; Erklärung des Herodot und des Homer;

französische und vlämische Sprache; Mathematik; Geschichte und Geographie; allgemeine Begriffe der Physik und Naturgeschichte.

Die Zahl der täglichen Unterrichtsstunden war auf 6 festgesetzt, welche nach bestem Dafürhalten so vertheilt werden durften, daß 4 auf den Morgen und 2 auf den Nachmittag, oder 3 auf den Morgen und 3 auf den Nachmittag fielen. Von diesen 6 Stunden sollten in den beiden untersten Classen 4 für lateinische und griechische Sprache, 1 für das Studium der lebenden Sprachen und 1 für Geschichte, Geographie und Mythologie benutzt werden. In den vier höheren Classen wurden 2 Stunden für die lateinische, 1 für die griechische, 1 für die Mathematik und 1 für die lebenden Sprachen bestimmt. Der Unterricht konnte sich in der Physik und Naturgeschichte auf eine dieser beiden Wissenschaften gänzlich oder theilweise ausdehnen. Der Donnerstag Nachmittag wurde freigegeben und dabei bemerkt, daß das Verwaltungsbureau berechtigt sei, einige Tage außergewöhnliche Vacanz zu gestatten.

In Hinsicht der Lehrbücher wurde die Bestimmung getroffen, daß die Lehrer jährlich, vor Veröffentlichung des Programms, ein Verzeichniß von den Büchern, welche sie besonders für den Unterricht geeignet hielten, dem Generalcommissar einreichen sollten. Bei der Auswahl der Bücher sollte darauf geachtet werden, daß das Lateinische mit Hülfe des Französischen oder des Vlämischen gelehrt werden müsse, je nachdem die örtlichen Verhältnisse die eine oder die andere Sprache bedingten. Dasselbe galt auch für die Geschichte und die Mathematik. Die griechische Sprache durfte nur mit Hülfe des Lateinischen, Französischen und Vlämischen gelehrt werden. Ferner wurde bestimmt, daß die Bücher für den Unterricht in der Mathematik, Sprachlehre, Geschichte und Geographie in den auf einander folgenden Classen so gewählt sein müßten, daß sich der Unterricht dadurch ohne Störung und ohne Lücken fortentwickeln könne.

Gehen wir nun über zu den Lehrern. An jedem Athenäum unterrichteten 10 Lehrer, von denen 8 für die Sprachen, die Geschichte, Geographie und Mythologie und 2 für die Wissenschaften bestimmt waren. In den Collegien sollte die Anzahl der Lehrer nach dem Bedürfnisse und nach den Mitteln der Städte bestimmt werden. In den Athenäen mußte ein Lehrer in der ersten Classe ausschließlich mit den alten Sprachen (Rhetorica) und ein anderer mit der griechischen Sprache in den fünf anderen Classen beschäftigt sein. Diese führten den Titel Professeur und mußten den Doctorgrad in der Philosophie besitzen (gradués en philosophie et en lettres).

Der Professor der Rhetorica sollte die allgemeine Beaufsichtigung

des Unterrichtes führen. Sechs von den andern Lehrern hatten den Unterricht in den alten Sprachen in den fünf untern Classen, wie auch in der französischen, holländischen und vlämischen und in der Geschichte, Geographie und Mythologie zu geben. Diese führten den Titel régent und mußten wenigstens Candidat en philosophie et en lettres sein. Die beiden Lehrer der Wissenschaft mußten docteurs en sciences sein und wurden Professoren genannt.

In den Collegien wurde die Vertheilung des Unterrichts von der Anzahl der Lehrer abhängig gemacht Die Lehrer hießen auch régents und mußten wenigstens Candidaten en lettres oder en sciences sein. Der régent der ersten Classe mußte Doctor sein und in Städten von mehr als 15,000 Einwohnern mußten zwei régents Doctoren sein. Hatte einer von der französischen Universität den Doctortitel erhalten, so wurde dieser als gültig anerkannt.

Die Ernennung der Professoren und Regenten gieng von dem Generalcommissar des Unterrichts, der Künste und Wissenschaften, auf Vortrag des Verwaltungsbureau aus.

Die Besoldung wurde nach dem Range und der Art der Beschäftigungen der Professoren und Regenten festgestellt. Die Retributionen der auswärtigen Schüler flossen ihnen zu. Hatten die Lehrer eine Wohnung im Schulgebäude, so wurde ihr Gehalt verhältnißmäßig darnach vermindert. Privatunterricht durften sie nur mit Genehmigung des Verwaltungsbureau ertheilen.

Was die Unterrichtsmethode betrifft, so wurde diese auch vorgezeichnet. Die Lehrer sollten nicht allein das Gedächtniß der Schüler durch Auswendiglernen zu schärfen suchen, sondern vorall darauf bedacht sein, durch häufiges Fragen über das Gelesene und durch häusliche eigene Arbeiten das Urtheil derselben zu entwickeln bemüht sein. Am Ende einer jeden Woche, eines Monates oder Vierteljahres mußten einige Stunden zur Wiederholung des Behandelten angewendet werden. Außerdem legte die Verordnung noch einen besonderen Werth auf Veranschaulichung des Unterrichtes, und deßhalb mußten den Schülern die Paradigmata der verschiedenen Declinationen und Conjugationen, chronologische, Geschichts- und Rechentabellen und Landkarten vorgelegt werden. Bei der Erklärung folgten die Docenten ebenfalls dem Reglement von 1817, indem sie außer der Bedeutung der Worte und der Regeln der Zusammensetzung auf Alles was Bezug auf Geschichte, Geographie, Mythologie und Alterthumskunde hatte, die Aufmerksamkeit lenkten. In den beiden höchsten Classen fanden Uebungen in der Anfertigung lateinischer Aufsätze statt. In der ersten Classe (Rhetorica)

trat noch die Uebung im Lateinsprechen hinzu, und die Kunstfertigkeit des Stiles und der Gedankenverbindung blieb ein besonderer Gegenstand bei der Interpretation der Schriftsteller.

Am Ende eines jeden halben Jahres hielt der Professor der ersten Classe ein Examen über alle Schüler, wobei ihn die von ihm selbst zu Examinatoren ernannten Lehrer unterstützten. Ueber das Ergebniß dieses Examens, welches sich über alle Unterrichtsfächer erstreckte, reichte er einen Bericht an das Verwaltungsbureau ein. Außer diesen Privatexamina's wurden am Ende des Schuljahres öffentliche Vorträge von den Schülern gehalten, und in Gegenwart des Verwaltungsrathes und der Eltern der Schüler wurden diese über die Puncte examinirt, worin sie gemäß dem Programm in dem verflossenen Schuljahre unterrichtet worden waren. Die zu examinirenden Gegenstände wurden nicht durch ein Programm vorab festgestellt, sondern wurden von den Personen, welche dem Examen beiwohnten, der Reihe nach bezeichnet.

An diese Prüfung schloß sich die Preisvertheilung (distribution des prix) an, bei welchem feierlichen Acte den ausgezeichneten Schülern Medaillen oder Bücher, welche von dem Verwaltungsrath festgestellt waren, überreicht wurden. Bei der Bestimmung der Preise galt die Vorschrift, in jeder Classe einen vollständigen Preis und einen zweiten Preis und zwei Accessite zu geben. Diese Auszeichnungen waren für die Schüler bestimmt, welche sich in allen Unterrichtsfächern hervorgethan hatten.

Unterwerfen wir nun die Schüler unserer Betrachtung, so finden wir sie vertheilt in Externe, welche eine geringe Retribution, die vom Administrationsbureau bestimmt worden, bezahlten, und in Interne, welche in dem Gebäude wohnten und kein Schulgeld zu zahlen brauchten. Wünschten Schüler zu dem Unterrichte in einem Athenäum oder Collegium zugelassen zu werden, so mußten sie schreiben und lesen können und wenigstens das Alter von zehn Jahren erreicht haben. Um die neu aufzunehmenden Schüler zu prüfen, wurde jährlich eine Commission aus den Professoren und Regenten von dem Verwaltungsbureau ernannt; der Professor der ersten Classe hatte den Vorsitz in dieser Commission. Dieselbe Commission hatte auch zu bestimmen, ob ein Schüler zu einer höheren Classe übergehen könne, und sie fertigte auch das Zeugniß der Befähigung für die akademischen Studien aus. Die Belohnungen und Strafen der Schüler bestanden in dem Erwerben und Verlieren der ersten Sitzplätze. Wegen mehr oder weniger schwerer Uebertretungen durften die Lehrer den Schüler durch Zurückhalten in der Classe strafen oder dadurch, daß sie ihn auf bestimmte Zeit ins Arrest schickten, aber

ohne ihm in den Erholungsstunden außergewöhnliche Arbeiten aufzulegen (!). Auch hatten die Lehrer das Recht, ihn einen oder mehrere Tage vom Unterrichte auszuschließen. Ueber Fortschritte, Fleiß und Betragen der Schüler wurden von den Docenten Bemerkungen in ein Register, deren sich in jeder Classe eins vorfand, geschrieben; diese wurden den Eltern mitgetheilt und bei der Zuerkennung der Preise in Berücksichtigung gezogen. Außerdem mußte das Lehrercollegium jährlich einen Rapport über den Zustand des Unterrichts und über die Verbesserungen, welche demselben noch zugute kommen konnten, dem Administrationsbureau einreichen, von welchem es alsdann mit seinen Bemerkungen begleitet, an den Generalcommissar für Unterricht, Künste und Wissenschaft geschickt wurde.

Die Ferien dauerten sechs Wochen; die Zeit des Anfanges derselben konnte vom Verwaltungsrathe mit Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse, nach eingeholter Genehmigung des Generalcommissars, bestimmt werden.

Mit jedem Athenäum oder Collegium war ein Pensionnat verbunden, welches von einem sog. Principale und zwei Unterprincipalen geleitet wurde, welche vom Generalcommissar, auf Vortrag des Administrationsbureau, ernannt waren.

Die Beaufsichtigung und Verwaltung der Athenäen und Collegien führte, wie wir bereits gesehen haben, das Administrationsbureau, wovon der Bürgermeister der Stadt von Rechts wegen Mitglied war. Die Beaufsichtigung erstreckte sich sowohl auf den Unterricht als auch auf das Pensionnat. Jährlich reichte das Bureau das Budget der Anstalt der Stadtverwaltung ein, nachdem es vom Generalcommissar genehmigt worden.

Die allgemeine Inspection der Athenäen und Collegien in den südlichen Provinzen der Niederlande führte ein Commissar, der zum Departement des Unterrichts gehörte und von dem Generalcommissar dazu beordert worden war. Er hatte den Unterricht, die Verwaltung und die Handhabung der Ordnung zu überwachen.

Im Art. 19 der Verordnung vom 19. Februar 1817 wurden besondere Instructionen* für das Administrationsbureau verheißen, welche auch schon am 1. Mai desselben Jahres erlassen wurden. Den wesentlichen Inhalt dieser Instructionen lassen wir hier in kurzer Fassung folgen.

Die Administrationsbureaux hatten darauf zu achten, daß die

* Instruction pour les bureaux d'administration des Athénées et Colléges des »*provinces méridionales*« du Royaume des Pays-Bas.

Professoren, Regenten und andere bei den Anstalten Angestellte dem Reglement über den öffentlichen Unterricht nachlebten; ebenso auch die Schüler, sowohl was Unterricht als was Ordnung und Disciplin in den Lehranstalten betrifft. Ferner hatten sie das Recht, zur Besetzung erledigter Stellen passende Lehrkräfte vorzuschlagen, und die Pflicht, das Büdget aufzustellen und die Rechnungsablagen zu prüfen.

Um aber die Beaufsichtigung sicher führen zu können, mußten sie von Zeit zu Zeit die Schulen besuchen und ihre Erfahrungen, welche zum Nachtheile des Unterrichts und der Leitung der Schule und des Pensionnats ausschlugen, dem Professor der Rhetorica, oder in letzterm Falle dem Principal des Pensionnats mittheilen, damit den Mißbräuchen ein Ende gemacht werde. Sollten sich aber bei wiederholtem Schulbesuche dieselben ungünstigen Erfahrungen geltend machen, so mußten die Mitglieder des Administrationsbureau bei dem Professor der Rhetorica oder bei dem Principal ihre Klage erheben, und im Falle die Klage nicht beherzigt würde, mußten sie darüber an den Generalcommissar Bericht erstatten, jedoch nur dann, wenn alle zu Gebote stehenden Mittel fruchtlos versucht worden waren. Vordem sie zur Besetzung erledigter Stellen die Candidatenliste, worauf wenigstens zwei Personen vorgetragen werden mußten, dem Generalcommissar einschickten, mußten sie mit dem Professor der Rhetorik ein vergleichendes Examen der Aspiranten abhalten. War der Generalcommissar mit den Vorgeschlagenen nicht zufrieden, so konnte er einen neuen Vortrag von Candidaten verlangen. Die Uebersicht der Einnahmen und Ausgaben des Athenäums oder des Collegiums, welche jährlich von dem Bureau aufgestellt und dem Generalcommissar zur Genehmigung zugestellt werden mußte, und die alsdann erst von der städtischen Behörde definitiv angenommen werden konnte, mußte die Einnahmen der Lehranstalten angeben, wo solche vorhanden waren; ferner die Schulgelder, nach Abzug der Besoldung des Principals, der Unterprincipale und anderer dem Etablissement beigefügter Personen, und dann noch die Subsidien, welche der Lehranstalt von Seiten der Stadt und von Seiten des Landes gegeben worden. Die Ausgaben durften sich erstrecken auf die Besoldung der Lehrer, auf Beschaffung der Utensilien, Unterhaltung des Gebäudes und auf die zu Preisen bestimmten Bücher. Was die Mitwirkung des Bureau bei den jährlichen Examen betrifft, so ist das vorher schon angedeutet worden.

So wie sich aber die Regierung der Einrichtung und Handhabung des Unterrichts in den Athenäen und Collegien angenommen, so hatte sie auch ihre Sorge den mit diesen Lehranstalten verbundenen Pen-

sionnaten zugewendet und darüber am 8. April 1817 ein ausführliches Reglement festgestellt, dessen Grundzüge wir hier mittheilen wollen.

Mit Beziehung auf die Einrichtung und Verwaltung der Pensionnate wurde bestimmt, daß der Principal, welcher als solcher mit der Leitung des Pensionnats beauftragt war, die Aufsicht über Alles führen müsse, was Bezug habe auf Zucht und Ordnung, Sittlichkeit, Religion und regelmäßigen Besuch der Lehrstunden. Der Principal hatte bei den Athenäen, wobei nur wenige Lehrkräfte beschäftigt werden konnten, die Verpflichtung, als Regent einer Classe thätig zu sein, wofür er dann auch neben seinem Gehalte als Principal eine Besoldung erhielt. Die Wahl der Studienlehrer und Inspicienten der Pensionnäre (maîtres d'études ou surveillants) und der übrigen bei dem Institute beschäftigten Personen war dem Principal überlassen, der dafür nur die Genehmigung des Bureau einzuholen hatte. Im Falle daß das Pensionnat auf Kosten des Principals geführt würde, bestimmte derselbe mit Zustimmung des Bureau die Besoldungen der mit ihm wirkenden Personen und den Preis des ganzen und halben Kostgeldes. Es waren nämlich in den Pensionnaten Schüler, welche fortwährend darin wohnten, und andere, welche nur den Tag über darin verweilten und halbe Pensionnäre genannt wurden.

Wurde dieß Institut aber auf Kosten der Stadt unterhalten, so stellte die Stadtverwaltung die genannten Bedingungen in Uebereinstimmung mit dem Principal und dem Bureau fest. Der Principal mußte jährlich einen Bericht über den Zustand des Pensionnats dem Bureau einreichen. Einer der Unterprincipale mußte ein Geistlicher sein, der mit Genehmigung des Bischofs die Functionen eines Capellans auszuüben hatte. Mit Beziehung auf nicht-katholische Schüler war es den Eltern anheimgegeben, ihre Bestimmungen über die Ausübung der Religion zu treffen. Den Unterprincipalen war die Sorge für die Handhabung der Ordnung und Disciplin der Schüler sowohl in dem Lehrgebäude als bei der Mahlzeit und dem Spiele anvertraut. Bei Verhinderung des Principals mußte ihn einer der Unterprincipale vertreten.

Für die Studienlehrer und Inspicienten galten die Bestimmungen, daß für je 25 bis 30 Schüler ein Studienlehrer sein mußte, und daß sie in den Lectionen der untern Classen gegenwärtig sein mußten, um die Ordnung aufrecht zu erhalten. Ebenso überwachten sie den Kirchenbesuch der Schüler, speisten am selben Tische und schliefen im selben Schlafzimmer mit ihnen, und begleiteten sie auf ihren Spaziergängen. Nach dem Abend-

gebete führten sie die Schüler zu ihren Schlafstellen und durften sich nicht eher entfernen, bis sich jeder Schüler zu Bette begeben hatte. Damit die Schüler keine nachtheilige und gefährliche Lectüre in Händen haben könnten, untersuchten sie fortwährend die Bücher, welche im Besitz der Schüler waren. Am Ende einer jeden Woche erstatteten sie dem Principal Bericht über die Führung der Schüler. Die zur Bedienung der Schüler bestimmten Personen hatten die Anordnungen der Studienlehrer zu beobachten.

Die Aufnahme der Schüler in die ganze und halbe Kost hing vom Principal und von der Genehmigung des Bureau ab. Kein Schüler durfte aufgenommen werden, welcher nicht das zehnte Lebensjahr erreicht und geimpft war. Wollte ein Schüler ausgehen, so mußte der Principal erst seine Zustimmung dazu geben; auf allen Ausgängen wurden sie von den Studienlehrern begleitet. Die Briefe, welche für die Schüler ankamen, wurden dem Principal übergeben, der sie den Schülern selbst einhändigte; Briefe, von den Schülern geschrieben, wurden durch den Unterprincipal besorgt. Die Tage und Mahlzeiten wurden mit einem allgemeinen Gebete begonnen und beschlossen. Wenn Schüler zur Familie zurückkehren sollten, so durften sie nur den Eltern oder deren Stellvertretern übergeben werden.

Bei der Anwendung der Strafen wurde auch der Verordnung gemäß gehandelt. Pflichtversäumniß, Unfolgsamkeit, schlechtes Betragen gegen die Mitschüler wurde durch Sitzen in einer besonderen Bank, durch Zurückhalten in der Schule, sowohl nach den Lehrstunden als auch an freien Tagen, bestraft. Trägheit, grobe Unfolgsamkeit, Beleidigung der Mitschüler und der Sitten wurden mit Arrest bestraft. Bei Wiederholung dieser Vergehungen konnte der strafbare Schüler von der Anstalt entfernt werden. Diese Maßregel durfte jedoch nur dann angewendet werden, wenn alle Versuche zur Besserung des Schülers vergebens gewesen und die Eltern vom Verwaltungsbureau aufgefordert worden waren, ihren Sohn zurückzunehmen; die Ausschließung des Schülers erfolgte dann einen Monat nach dieser Aufforderung.

Merkte ein Studienlehrer, daß ein Schüler krank wurde, so mußte er es sogleich dem Principal anzeigen, der den Schüler alsbald in das Krankenzimmer bringen ließ, welches er und der Unterprincipal in seiner Eigenschaft als Capellan täglich besuchen mußten. Keiner, der zu dem Hausgesinde des Pensionnats gehörte, mochte er Studienlehrer, Dienstbote oder Schüler sein, durfte ohne Erlaubniß des Principals eine Nacht außer dem Hause zubringen.

Dieß ist in der Kürze die Darstellung des Wesens des mittleren

Unterrichts in Belgien, wie sich derselbe nach den Verordnungen von 1816 gestaltet hatte. Bei der Betrachtung der in demselben hervortretenden Grundsätze noch länger zu verweilen, halte ich nicht für nöthig, da ich gesucht habe, bei der Skizzirung der Lehrverfassung dieselben klar hervorspringen zu lassen. Wir gehen deßhalb weiter.

Im Jahre 1825 bestimmte die Regierung Wilhelms I. durch Beschluß vom 14. Juni, daß der wissenschaftliche und religiöse Unterricht gleichmäßig vertreten werden und alle Schulen ohne Ausnahme unter der Beaufsichtigung der Regierung stehen sollten. Keine Schule durfte ohne Erlaubniß des Ministers des Innern errichtet werden, und alle lateinischen Schulen mußten, wenn sie nicht durch eine frühere Autorisation genehmigt waren, vor Ende September 1825 geschlossen werden, es sei denn, daß sie noch bis dahin vom Minister bestätigt würden. Ferner wurde verfügt, daß Niemand mehr Unterricht in der lateinischen und griechischen Sprache, es sei in Schulen, es sei in Privathäusern, ertheilen durfte, der nicht an einer der Universitäten den Grad eines Candidaten oder eines doctor litterarum erworben hatte. Den belgischen jungen Leuten wurde es ferner verboten, ihre akademischen Studien außerhalb des Landes zu machen, da sie vorkommenden Falles von allen Civilbeamtenstellen und geistlichen Aemtern ausgeschlossen bleiben würden.

Den Bischöfen wurde zugestanden, Lehranstalten zur alleinigen Ausbildung der Candidaten der Theologie zu errichten, jedoch mit der Bestimmung, daß diese geistlichen Institute nur in Städten sein dürften, wo sich eine vom Staate anerkannte höhere Schule befand, damit die Zöglinge jener Anstalten dem litterarischen Unterrichte dieser öffentlichen Lehrinstitute beiwohnen könnten. In der Wahl der Stadt war die geistliche Behörde dadurch beschränkt, daß dafür die Genehmigung des Ministers des Innern eingeholt werden mußte. Die Zahl der geistlichen Schulen war auf 10 festgesetzt.

Mit diesen Verordnungen setzen wir die königliche Verfügung vom 1. Mai 1828 in Verbindung. Dieselbe bezeichnete den Gang und die Höhe der wissenschaftlichen Ausbildung, welche der Staat von den jungen Leuten forderte, welche sich für das höhere Lehrfach bestimmten. In Folge dieser Verordnung mußten die Studirenden ein halbes Jahr lang einem Collegium über Pädagogik beiwohnen, und das zweite Studienjahr hindurch die Vorträge über allgemeine Theorie des Unterrichtens und Erziehung besuchen, und im dritten Jahre an den praktischen Uebungen des Unterrichtens Theil nehmen, welche theils in Elementarschulen, theils in den Gym-

nasien angestellt wurden. Junge Leute, welche in dieser Hinsicht von den Universitätsprofessoren gut empfohlen waren, wurden bei Besetzungen von Lehrstellen am meisten berücksichtigt. Was nun aber den wissenschaftlichen Grad betrifft, den sie auf der Universität erwerben mußten, so blieben dafür die Artikel der königl. Botschaft vom 2. August 1815 in Kraft. Niemand sollte nämlich als Präceptor angestellt werden, der nicht den Grad eines candidatus litterarum besäße. Sollte aber Jemand in einer Stadt, welche über 20,000 Einwohner zählte, zum Conrector oder Rector ernannt werden, so mußte er doctor litterarum sein; in Städten von weniger als 20,000 Einwohnern mußte wenigstens der Rector doctor litterarum sein.

Um die Candidatur zu erwerben, war erforderlich:

1) ein Examen über die Theorie der griechischen und lateinischen Sprachwissenschaft, über griechische und römische Alterthümer, über die allgemeine Geschichte und Logik;
2) der Beweis, daß die Vorlesungen über Mathematik, Experimentalphysik und vaterländische Litteratur mit Frucht besucht worden waren.

Für den Grad eines Doctors der Philosophie, welcher mit den Titeln eines doctor theoreticæ magister und litterarum humaniorum doctor bezeichnet wurde, war erforderlich:

1) ein Examen über die höhere griechische und lateinische Sprachwissenschaft, über die alte Geschichte, Metaphysik und die Geschichte der alten Philosophie;
2) Interpretation einer dunkeln und verstümmelten Stelle eines griechischen Schriftstellers und ebenso eines lateinischen Schriftstellers;
3) der Beweis, Vorlesungen über die Institutionen und die Geschichte des römischen Rechtes, über die vaterländische Geschichte und physikalische Astronomie mit Erfolg gehört zu haben.

Was nun noch die Ausarbeitung der Doctordissertation und die Promotion betrifft, so galten dafür genau dieselben Bestimmungen, welche heute noch an den deutschen Hochschulen in Kraft sind.

Außer dieser Maßregel war jedoch noch eine ganz besondere für die jungen Leute festgestellt worden, welche sich dem Lehrfache der Mathematik und Physik zu widmen gesonnen waren. Diese war vom 19. September 1827 und bestimmte, daß die Stellen der Lehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften an Gymnasien und Collegien nur durch solche Personen besetzt werden sollten, welche den Grad eines Candidaten oder Doctors der Mathematik und Physik (matheseos magister, philosophiæ naturalis doctor) erworben hätten.

Für den Candidatengrad wurde in Folge der Verordnung vom 9. September 1826 erfordert, daß ein Examen über praktisches Rechnen, Algebra, über die Gleichungen der höheren Grade, über Geometrie (ebene und sphärische Trigonometrie), Astronomie und mathematische Geographie zur Befriedigung bestanden ward. Diesem Examen mußte das Examen eines Candidaten litterarum vorangehen. Für das Doctorat wurde aber erfordert ein Examen über die Mathematik, die Experimentalphysik und Astronomie, und über die Elemente der Naturgeschichte, dann der Beweis, daß die Vorlesungen über lateinische und griechische Litteratur und Logik mit Frucht besucht worden waren.

Um nun aber zu einer Lehrerstelle in diesem Fache zu gelangen, mußte der doctor promotus von dem Professor der Mathematik den Beweis beibringen, daß er befähigt sei, um mit Erfolg im Rechnen, der Geometrie und Algebra Unterricht ertheilen zu können.

Präliminarien zur Anbahnung des Gesetzes über den mittleren Unterricht, der auf Staatskosten ertheilt wird.

Im Jahre 1830 am 27. Mai erschien ein Gesetz, welches eine Reorganisation des mittleren Unterrichtes bezwecken sollte. Das Gouvernement blieb dabei verharren, daß alle Lehranstalten ohne Unterschied der Beaufsichtigung des Staates unterworfen bleiben müßten, und daß den Männern, welchen von der Gemeindebehörde oder von der Provinzial- oder obern Behörde die Inspection übertragen worden, der Zutritt zu denselben gestattet sein müsse. Aber schon am 12. October desselben Jahres trat in Folge eines Arretes der provisorischen Regierung eine Aenderung in die Beschlüsse aus der traurigen Epoche Wilhelms I. ein.

Die Freiheit des Unterrichts, als Gegengewicht des öffentlichen Unterrichts, der auf Staatskosten ertheilt wurde, war eine der Errungenschaften der Revolution von 1830. Der Beschluß der provisorischen Regierung war folgender:

„Les arrêtés qui ont mis des entraves à la liberté de l'enseignement sont abrogés.

„Les universités, les colléges, les encouragements donnés à l'enseignement élémentaire sont maintenus jusqu'à ce que le Congrès national ait statué sur la matière.

„L'époque de l'ouverture des établissements d'instruction publique sera prochainement annoncée."

Der Congreß trat den Ansichten der provisorischen Regierung bei

und sanctionirte den Grundsatz der Freiheit des Unterrichts, machte aber den öffentlichen Unterricht zu einer Verpflichtung des Staates.

Der Art. 17 der Constitution: „*L'enseignement est libre* .... L'instruction publique, donnée aux frais de l'Etat, est également réglée par la loi", stellte die Parteien einander gegenüber und gab das Signal zum Kampfe. In den Kammern bildete sich eine Partei, welche auf Seiten der Geistlichkeit stand, und Herr de Gerlache, das Haupt dieser Partei, bestritt den Paragraphen der Constitution, indem er sagte, die Geistlichkeit verlange die Freiheit des Unterrichts nicht als ein constitutionelles Gesetz, aber wohl als ein dem Episcopate inhärirendes Privilegium; der Clerus erkenne im Gouvernement nur eine schützende Macht, eine Art von Despotismus, nothwendig für das Gemeinwohl. Derselbe de Gerlache sagte: „Ich will den freien Unterricht, weil er seiner Natur nach eine Wohlthat ist; ich will ihn frei, wie er es bei uns ohne Einschränkung war von dem Jahre 1814 bis 1825."

Der Congreß vertheidigte die Nothwendigkeit des öffentlichen Unterrichtes, der auf Staatskosten gegeben werde, und das Recht des Staates hinsichtlich des Unterrichts, das ihm nicht minder als jedem Bürger, gemäß dem Grundsatze der Freiheit des Unterrichts, zukomme.

Am 21. September 1831 brachte Lesbroussart, Generaladministrator des öffentlichen Unterrichts, einen Gesetzentwurf über die Reorganisation des Unterrichts vor. Als entschiedener Feind des Monopols, welches sich die gestürzte Regierung in Sachen des Unterrichts angemaßt hatte, trat er nun als energischer Vertheidiger der Freiheit des Unterrichtes auf. Er interpretirte den so oft falsch aufgefaßten Begriff von der Freiheit des Unterrichts nach seinem eigentlichen Wesen und theilte mit, wie sehr man dem Begriff der Freiheit des Unterrichts und dem Art. 17 der Constitution in vielen Städten eine falsche Deutung gegeben habe. „In sehr vielen Städten — sagte er — wurden sogleich ohne weitere Motivirung der Maßregel die Professoren entlassen; damit aber diese Männer, die außer Amt gesetzt waren, nicht von Noth ergriffen würden, habe der Staat für sie zu sorgen übernommen. Ganze Cantons waren ohne Lehrer und ohne allen Unterricht, und hier und da las man, daß andere Etablissements an die Stelle der unterdrückten treten würden." Seine Bestrebungen blieben nicht ohne Erfolg *, denn es drängte sich

* Lesbroussart bezeichnete seine Ansicht folgendermaßen: ... Concilier le principe fondamental de la liberté d'enseignement avec les intérêts de la génération naissante et de celles qui lui succéderont, et assurer à ceux, qui exercent ou

bald einem Jeden die Ueberzeugung auf, daß es eine Pflicht und eine Nothwendigkeit sei, den öffentlichen Unterricht zu befördern; und selbst der Clerus schloß sich dieser Ansicht an. Die Erfahrungen, welche aus dem Zustande der Dinge gewonnen worden, bewiesen, daß bei dem Mangel eines Gesetzes über den öffentlichen Unterricht derselbe seine Seele und sein Leben verloren, ja daß derselbe fast ganz verwahrlost worden war. Er sank von Tag zu Tag noch immer tiefer troß der guten Lehrkräfte, welche er hier und da in seinem Schooße barg. Die Regierung mußte entschiedene Mittel ergreifen; sie durfte die Vollziehung des Art. 17 der Constitution nicht länger hinausschieben.

Hiermit treten wir nun in eine neue Phase der Entwickelungsgeschichte des öffentlichen Unterrichts in Belgien ein. Die Regierung hatte das Monopol von 1825 fallen lassen und das Recht, den Unterricht auszuüben, jedem Staatsbürger eingeräumt; sie erkannte zu gut den Geist und den Willen des Volkes, als daß sie noch länger die Lösung einer Frage hätte hinausschieben wollen, welche einen bedeutenden Theil zum Ausbruch der Revolution beigetragen hatte.

Durch eine Verfügung vom 30. August 1831 wurde eine Commission, deren Mitglieder eher gelehrt als politisch zu nennen waren, ernannt und beauftragt, ein neues Gesetz über den Unterricht zu entwerfen. Sie schlug vor, dem Gouvernement ausschließlich die Verwaltung der Athenäen und Industrieschulen, welche von der Centralgewalt in Uebereinstimmung mit den Gemeinden begründet waren, und die Ueberwachung und Ernennung des Lehrpersonals anheimzugeben. Dieser Proposition legten sie die Ansicht zu Grunde, „daß die Regierung, welche für die Ausführung aller Gesetze zu sorgen habe, ganz besonders darauf achten müsse, daß die Gesetze über den Unterricht den hohen Beruf erfüllten, den der Gesetzgeber von ihnen erwartet habe und den das Wohl der Gesellschaft verlange“.

Unter dem Minister des Innern, Herrn de Theux, der bis heute noch als Kammermitglied hervorragt, erschien in Uebereinstimmung mit dem Gutachten der Commission am 27. Mai 1832 ein königlicher Erlaß, wodurch die 9 Städte, welche für ihre Athenäen oder Collegien vom Staate Subsidien genossen, aufgefordert wurden, das Budget

---

qui ont exercé des fonctions plus honorables que lucratives, un sort indépendant des caprices administratifs et des préventions de localité: tel est le devoir des Chambres.

über ihre Ausgaben für das Athenäum oder Collegium dem Minister des Innern bis zum Januar 1833 in duplo einzureichen.

Ferner wurde den Stadtverwaltungen bedeutet, daß sie unter den Bedingungen die Subsidien fortgenießen würden, daß den Professoren das Gehalt unverkürzt erhalten bleibe *.

Es waren somit die ersten Schritte, den mittleren Unterricht zu ordnen und zu verbessern, gemäß dem Wortlaute der Constitution gemacht worden. Durch den Artikel 17 der Constitution wurde die Herrschaft gebrochen, welche sich das Gouvernement der Niederlande angemaßt hatte, und die einem constitutionellen Gouvernemente zustehenden Rechte festgestellt. Die Gesetzgebung hatte sich jedoch nur mit einer Kategorie von Lehranstalten zu befassen, d. i. mit solchen, worin der Unterricht auf Kosten des Staates ertheilt werden sollte. Diese bildeten den Gegenstand des Gesetzentwurfes, welcher zuerst von dem Minister Rogier am 31. Juli 1834 den Kammern vorgelegt wurde.

Dieser Entwurf war weder das Werk des Clerus, noch der liberalen Partei; es war vielmehr ein Transactionsversuch, in einer politischen Commission zu Stande gebracht, worin Männer der verschiedensten Nüancen Sitz hatten. Der die Commission bei ihren Arbeiten leitende Grundgedanke war, „Musterschulen zu schaffen; die Errichtung guter Schulen dadurch zu begünstigen, daß ihnen die Hülfsmittel für ihre erste Einrichtung geboten würden; den Gemeinden, welche weniger reich an Mitteln seien, jährliche Subsidien für ihre Collegien, sofern ihr Nutzen und Verdienst anerkannt sei, zu gewähren und besonderen Schulen Vorschub zu leisten".

Die Commission wollte ferner dem belgischen Volke die Garantie darbieten, daß es zu allen Zeiten Anstalten, nach einem vollständigen Unterrichtssysteme eingerichtet, besitze, welche nicht ausgesetzt seien den Schwankungen der Meinungen, den Launen der Parteien und dem Sonderinteresse.

Der Entwurf von 1834 autorisirte die Regierung zur Errichtung von drei Athenäen und zwar auf Kosten des Staates; das Gesetz

---

* Für die Verwaltungen der limburgischen Städte erließ Herr de Theux im Jahre 1837 eine ganz besondere Vorschrift dieser Art:

»1. Maintenir l'intégralité des subsides qu'elles donnent à leurs établissements et les augmenter même si leurs ressources le permettent;

»2. Employer la totalité des subsides de l'Etat à l'amélioration de l'enseignement et du matériel de leurs colléges;

»3. Etablir près de leurs colléges une commission de surveillance dont l'organisation sera réglée de commun accord avec le gouvernement.»

berechtigte sie, die Leitung und Beaufsichtigung über dieselben zu führen. Der Religionsunterricht wurde in diesen Athenäen den Geistlichen anvertraut. Die Subsidien, welche der Fiscus gewährte, sollten in Uebereinstimmung mit den Gemeinden festgestellt werden und die permanente Deputation des Provinzialrathes und die Inspectoren des Unterrichts in Betreff der Gründung oder des Unterhaltes der Athenäen, Collegien und Industrieschulen vernommen werden. Die mittleren Gemeindeschulen sollten, wenn sie auch vom Staate subsidiirt würden, von den Gemeinden allein verwaltet werden; nur hatte sich die Regierung das Recht vorbehalten, sie inspiciren zu lassen und befragt zu werden wegen der Candidaten für erledigte Stellen.

Dieß war der Vorbehalt des Staates bezüglich der von ihm zu unterhaltenden Lehranstalten. Der Entwurf blieb jedoch Entwurf, und der mittlere Unterricht wurde bis zum Jahre 1840 einer gänzlichen Verlassenschaft überwiesen, oder vielmehr, er wurde der Rivalität der Gemeinden und des Clerus anheimgegeben. Man erkannte die Nothwendigkeit der materiellen Unterstützung der Schulen von Seiten des Staates bereitwillig an, wollte aber, daß derselbe eine gewisse neutrale Stellung zwischen den beiden Mächten, welche sich die Ueberreste einer veralteten Organisation streitig machten, einnähme. Die eine dieser Mächte, die Gemeinde, pochte auf einzelne allgemeine Bestimmungen des Gemeindegesetzes; die andere, der Clerus, benutzte das ihr durch die Unterrichtsfreiheit zustehende Recht und die vorhandene Schwäche des Gouvernements in Sachen des Unterrichts.

Die unerfreulichen Folgen dieses Zustandes traten bald hervor. Es machten sich für die Regierung immer mehr Schwierigkeiten geltend, welche vorher nicht so übersehen werden konnten. Man mußte nämlich die Erfahrung machen, daß die Gemeinden, ihren eigenen Kräften überlassen, den Unterricht nicht aufrecht zu erhalten vermochten und selbst auf ihr Recht hinsichtlich der Ausübung des Unterrichtes verzichteten und es dem Clerus übertrugen. Hierdurch geschah es, daß Belgien außer den Privatlehranstalten 71 Collegien und Mittelschulen besaß, welche theils vom Staate subsidiirt wurden, theils ganz unabhängig vom Staate waren. Wir wollen eine Uebersicht dieser Anstalten hier folgen lassen:

I. Staatslehranstalten*.

Provinz Limburg: Königliches Athenäum zu Hasselt*.

* Die mit * bezeichneten Lehranstalten werden vom Staate unterstützt; die mit † bezeichneten sind vom Clerus errichtet und werden auch ausschließlich von ihm unterhalten; die nicht bezeichneten sind von der Geistlichkeit in Gemeinschaft mit den Gemeinden begründet worden.

Provinz Luxemburg: Königliches Athenäum zu Arlon *.
Provinz Namür: Königliches Athenäum zu Namür *.

Die beiden letztern werden von einem durch den König ernannten Verwaltungsrath in Gemeinschaft mit der Gemeindeverwaltung dirigirt.

II. Gemeindeanstalten.

Provinz Antwerpen: Athenäum zu Antwerpen *.
Brabant: Athenäum zu Brüssel *. Gemeindecolleg zu Löwen * und Nivelles *, Athenäum zu Brügge *.
West-Vlandern: Colleg zu Ypres *.
Ost-Vlandern: Athenäum zu Gent *.
Hainaut: Colleg zu Mons *, Athenäum zu Tournai *, Colleg zu Charleroy *, Ath *, Chimay *, Enghien * und Jümet.
Lüttich: Colleg zu Lüttich *, Huy * und Verviers *.
Limburg: Colleg zu St. Trond *, verwaltet von der Gemeinde in Uebereinstimmung mit dem Bischof von Lüttich; Colleg zu Tongern *.
Luxemburg: Bouillon.
Namür: keine Gemeindeanstalt.

III. Lehranstalten des Clerus.

a. Bischöfliche Schulen.

1) Provinz Antwerpen: Antwerpen, Colleg de Pitzebourg, Mecheln, Kleinseminar †, Institut de St. Louis (Handelsinstitut) †, Gheel, Lierre, Herenthals Hoogstraeten †.

Provinz Brabant: Basse-Wavre, Kleinseminar †, Aerschot †, und Diest, Colleg: alle unter der Administration des Erzbischofs von Mecheln.

2) Unter Leitung des Bischofs von Brügge:

Provinz West-Vlandern: die Collegien zu Brügge †, Ypres †, Courtrai, Fürms, Menin †, Ostende, Poperinghe †, und das Kleinseminar zu Roulers †.

3) Unter Leitung des Bischofs von Gent:

Provinz Ost-Vlandern: das Collegium zu Grammont und das Kleinseminar zu Saint-Nicolas.

4) Unter dem Bischof von Tournai stehen in der Provinz Hainaut: das Collége de Liessies † zu Ath, die Collegien zu Soignies * und Binche und das Kleinseminar zu Bonne-Esperance †.

5) Von dem Bischof von Lüttich werden verwaltet in der Provinz Lüttich: das Collége de St. Quirin zu Huy †, das Colleg zu Herve *, das Colleg zu St. Trond * † (gemeinschaftlich mit der Ge-

meinde), das Colleg zu Beringen * und das Kleinseminar zu St. Trond †.

6) Der Bischof von Namür leitet in der Provinz Namür das Colleg zu Dinant * und das Kleinseminar zu Floresse †.

b. Lehranstalten, geleitet von geistlichen Orden und Congregationen.

Die Gesellschaft Jesu hat in der Provinz Antwerpen: ein Colleg zu Antwerpen † und Turnhout; in der Provinz Brabant: das Collége St. Michel zu Brüssel †; in der Provinz Ost-Vlandern: das Collége de St. Barbe zu Gent †, die Collegien zu Tronchiennes † und Alost †; in der Provinz Hainaut: das Collége de Notre-Dame zu Tournai †, das Colleg zu Brügelette †; in der Provinz Lüttich: das Collége de St. Servais zu Lüttich †; in der Provinz Namür: das Collége de Notre-Dame de la Paix †.

Die Congregation de Notre-Dame hat in der Provinz Ost-Vlandern ein Colleg zu Audenorde †, Eecloo und Termonde.

Die Josephiten leiten das Collége de St. Stanislaus zu Tirlemont in der Provinz Brabant; die Franciscanermönche in der Provinz West-Vlandern das Colleg zu Thielt; die Congregation de la Ste. Union in der Provinz Hainaut die Collegien zu Kain † und Rümes †. Außer diesen muß noch das Collége de la Haute-Colline zu Löwen genannt werden, welches unter Aufsicht der katholischen Universität steht.

Hiernach bestanden 25 Athenäen oder Collegien, welche vom Staate unterstützt wurden, und von denen 5 unter kirchlicher Leitung standen; 26 vom Staate ganz unabhängige Lehranstalten, worunter 2 Gemeindeschulen waren, 10 von den Jesuiten, 7 von andern geistlichen Congregationen und 27 ausschließlich vom Episcopat verwaltet wurden.

Bei diesem Zustande der Dinge war es zu erwarten, daß die drei Mächte im Staate, das Gouvernement, der Clerus und die Gemeinde in der Unterrichtsfrage, die nun ihrer Lösung entgegengeführt werden sollte, ihre Rechte geltend zu machen suchten, um sich den ihnen zustehenden Antheil am Unterrichte zu sichern. Die Regierung hatte durch die Constitution das Recht, den öffentlichen Unterricht zu organisiren und zu leiten, und zugleich die Verpflichtung, diesem verfassungsmäßigen Rechte Nachdruck zu verschaffen. Sie sah die Schulen des mittleren Unterrichts in einem sehr trostlosen Zustande: die Gemeinden hatten ihre Lehranstalten bis zur äußersten Stufe der Mittelmäßigkeit sinken lassen; da ihnen nämlich oft die nöthigen Mittel zur Erhaltung derselben fehlten, so hatten sie Lehrer angestellt, welche sich mit dem sehr geringen

Gehalte, wovon sie kaum leben konnten, begnügten; diese aber hatten selten hinreichende Studien gemacht, um ihren Posten auszufüllen, ja sie hatten oft selbst nicht einmal einen rechten Begriff von dem, was sie dociren sollten. Viele dieser so bestellten Schulen kamen am Ende auf den Punct, wie wir dieß oben bereits gesehen haben, daß die Gemeinde sie ohne Weiteres abgab und dem Clerus die Leitung derselben anvertraute. Die Unbestimmtheit, ja der Mangel eines geordneten Lehrprogrammes, welches den Unterricht methodisch gemacht hätte, der Mangel bestimmter Vorschriften über Verwaltung und Leitung der Schule, über Disciplin der Schüler und die Stellung der Lehrer, die häufige Unfähigkeit der Direction: dieß waren alles Umstände, welche den Unterricht seinem vollsten Verfalle zuführen und die Regierung zu den ernsten Schritten veranlassen mußten, den Unterricht, der auf Staatskosten ertheilt werden sollte, anzuordnen und ins Leben zu rufen.

Im Jahre 1840 gieng der Minister dazu über, die Organisation des Unterrichts definitiv festzustellen, und machte den Grundsatz geltend, daß die Regierung verantwortlich sei für die Fonds, über welche sie disponire, darum aber auch das Recht haben müsse, den Verbrauch derselben zu überwachen. Demnach sollte die Genehmigung des Budgets der Lehranstalten, welche vom Fiscus unterstützt würden, von der Regierung abhängig, und diese Schulen der Beaufsichtigung der Regierung unterworfen sein.

Dieser Grundsatz fand im Jahre 1842 in dem Minister Nothomb einen entschiedenen Vertheidiger. Er entwickelte in der Sitzung vom 8. August 1842 die Stellung der Gemeinde in Sachen des Unterrichts aus dem Rechtsbegriff von der Gemeinde: „Die Gemeinde — sagte er — steht nicht auf derselben Linie als der einzelne Bürger; sie ist kein wirkliches Individuum, sie ist eine Civilperson, anerkannt durch das Gesetz; sie ist eine Civilperson, welche unter der Aufsicht der höheren Behörde steht, sei es des Provinzialrathes, sei es des Gouvernements. Dieser Civilperson, Gemeinde genannt, steht demnach die Ausübung des Rechtes, welches sich auf den Unterricht erstreckt, wie die Ausübung aller anderen Berechtigungen nur unter der Aufsicht einer höheren Behörde zu."

Im Jahre 1845 trat eine andere Frage in den Vordergrund, welche heute allerdings durch die Sanction des Gesetzes beseitigt ist, aber fortwährend den Streit der Parteien rege hielt und zwei Mächte, die Regierung und den Episcopat, in eine unheilvolle Opposition versetzte. Es kam nämlich im Staatsrathe der Religionsunterricht zur Sprache, und die Majorität desselben erklärte, daß dieser Unter-

richtszweig als obligatorisch in den Athenäen gelten müsse, indem schon der Entwurf von 1834 bestimme, daß der Religionsunterricht den Geistlichen übertragen werden müsse.

Der Minister van de Weyer erklärte sich dagegen, „die Constitution — sagte er — hat der Kirche die absolute Unabhängigkeit garantirt, und deßhalb steht es der Regierung nicht zu, der Geistlichkeit die Pflicht aufzuerlegen, dem Unterrichte in den Athenäen ihre Mitwirkung zu leihen. Es kann diese Mitwirkung nur eine facultative sein". Die Majorität beharrte aber bei ihren Ansichten, und wollte außerdem noch anerkannt haben, daß die vom Fiscus nicht subsidiirten Gemeinden die Befugniß hätten, Schullocal und Subsidien zur freien Disposition eines Dritten zu stellen. Dieß verlangte man aber im Interesse des Clerus.

Der Minister war hierdurch gezwungen, abzutreten.

Das neue Ministerium de Theux veröffentlichte am 20. April 1843 sein Programm und mußte sogleich die Fragen aufnehmen, welche die Auflösung des vorigen Cabinets veranlaßt hatten. Der Minister versprach, die Lösung dieser Fragen im Geiste des Patriotismus und der Einigung herbeizuführen. Er legte am 3. Juni 1846 der Kammer eine Reihe von Amendements zum Gesetzentwurfe vor, welche, eigentlich genommen, einen neuen Entwurf bildeten.

Die Hauptmomente desselben sind folgende:

„In den Hauptstädten der Provinzen und in der Stadt Tournai sollten Athenäen, zehn an Zahl, errichtet und unter die Aufsicht der Regierung gestellt werden. Der Religionsunterricht sollte von dem Geistlichen der Religion ertheilt werden, zu welchem sich die meisten Schüler bekennten; die Weise und die Bedingungen, unter welchen die Mitwirkung des Clerus stattfinden sollte, müßten vom Gouvernement in Uebereinstimmung mit dem Staate festgestellt werden.

„Die Gemeinden, in welchen keine Staatsathenäen beständen, sollten gemäß ihrer Bevölkerung ein Collegium errichten dürfen.

„Die vom Staate subsidiirten Gemeindecollegien sollen durch Beamte der Regierung beaufsichtigt, das Budget derselben von der Regierung genehmigt, und das Lehrprogramm, welches die Regierung festgestellt, soll von ihnen angenommen werden; ebenso sollten sie auch am Concours * Theil nehmen.

* Der Concours wird jährlich von der Regierung anberaumt, nebst dem Orte, wo er stattfinden soll. Die Professoren begeben sich mit ihren Schülern dahin, und es wird ein vergleichendes Examen der Schüler der verschiedenen Anstalten abgehalten. Bei dieser Gelegenheit werden den bessern Schulen Prämien gegeben.

„Die vom Staate nicht subsidiirten Gemeindecollegien könnten sich mit der geistlichen Behörde verständigen, um die religiösen und moralischen Principe in ihren Collegien gesichert zu haben, ohne jedoch das Recht der Ernennung der Professoren übertragen zu müssen."

Es wurde eine Commission gebildet, welche diese Amendements einer Prüfung unterwerfen sollte; diese hatte aber ihre Arbeit noch nicht vollendet, als das neue Ministerium am 12. August 1847 auftrat.

Von nun an bis zur Eröffnung der Kammersitzungen von 1849 bis 1850 kam die Regierung nicht mehr in die Gelegenheit, einen neuen Gesetzentwurf über den mittleren Unterricht ausarbeiten zu lassen.

Der Entwurf, welcher dem Gesetze zur Grundlage gedient hat, ist am 13. Februar 1850 vor die Kammern gebracht worden.

Der Himmel der Tiefe.

Weißt du's, Freund, so benenne des echt Demüthigen Himmel;
Ist er in unsichtbar seligen Höhen? O nein!
Sieh', man steiget hinab zum Quell, wo das ewige Leben
Quillt; ja steiget hinab, gründlicher immer hinab!
Tief, wo der endliche Mensch aufhöret im eigenen Innern,
Allda beginnet in uns erst der unendliche Gott!

Kurz und Lang.

Seltsam, Sterblicher, ist dein Thun; ganz nahe dem Ende
Lebst du bereits; „hab' ich (fragst du dich) etwa geträumt?"
Mitten hinein im Traum kam Schmerz und Klage; der eine
Kurze Moment war dir ewig unendliche Zeit.

Ideal.

Glaubet, o glaubet: es ist gar eine gefährliche Klippe,
Wenn ein Sterblicher hier nur Ideale begehrt.
Flüchte du dich vom Einen, o Freund, zum Anderen: — allwärts
Führte das höhere Licht tiefere Schatten heran.
Das ist heilige, tüchtige Kraft, wenn man die Bewund'rung
Wegwirft und dennoch herzliche Liebe behält.

Niedrig und Gemein.

Niemals, Freunde, gemein ist eine gemeinere Arbeit;
Glaube: gemein ist's nur, glaubst du gemeine gemein.

E. Eyth.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Lateinische Grammatik für die obern Gymnasialclassen von Johannes von Gruber. Stralsund. 1851.

Herr von Gruber, der uns besonders aus seiner wohlgelungenen Bearbeitung der Taciteischen Germania bekannt ist, will mit dem vorliegenden Buche nicht nur die lateinischen Schulgrammatiken, deren Zahl bald eine Legion ist, um eine vermehren; er geht in der Wahl und Anordnung des Stoffes seinen ganz eigenen, nicht einen ausgetretenen, Pfad, und viele lebendige Zeugnisse dafür, daß der Verfasser gerade diesen Weg nach gründlicher Durchmusterung des sprachlichen Materiales und besonders nach scharfer Prüfung der durch die Sprache überhaupt ausgeprägten Gedankenform vorzugsweise gewählt, haben sich in der dialektisch gehaltenen Sichtung und Durchsprechung des Ganzen und einzelner Partieen in das Buch selbst mehrfach verbreitet. Herr von Gr. findet durch die in den neuern Gymnasien waltende Praxis die Ansicht festgestellt, die lateinische Gr. sei dazu bestimmt, die grammatische Bildung überhaupt zu vertreten oder wenigstens zu regeln; denn bei einem wesentlich auf die tiefere Kunde der eigenthümlichen römischen Litteratur abgesehenen Streben würde das jetzige Grammatisiren kaum das richtige Verfahren sein. Es ist, um dieses beiläufig zu bemerken, in der That nicht zu läugnen, daß erstens eine neu zu erlernende Sprache, mit deren Erwerb wir immer zu kämpfen haben, uns mehr zwingt die Sprachgesetze zu beachten als unsere heimatliche, wenn wir diese nicht selbst in ihrer Kindheit und in ihrer Entfaltung verfolgen und so gleichsam wieder zu einem außer uns liegenden Objecte umschaffen; und zweitens darf nicht verkannt werden, die verhältnißmäßig scharf ausgeprägten Formen, der durchgebildete Organismus der römischen Sprache macht sie vorzüglich dazu geeignet, dem Schüler der höhern Classen die für ihn so wichtige sprachliche Logik — aber vorzüglich diese geistige Seite — vor Auge und Geist zu führen, wie das römische Recht in seiner formellen Vollendung und Consequenz in alle Zeiten ein wirksames Vorbild sein wird. Hat nun aber die lat. Grammatik

an unsern höhern Lehranstalten diesen Zweck, so muß sie darnach streben darzustellen, in welchen sprachlichen Formen die allgemeinen Kategorieen des Denkens im weitesten Sinne ihren Ausdruck gefunden, und nachzuweisen, daß jedwede grammatische Form ihre bestimmte und wesentliche Bedeutung in sich trage: das ist der Zweck des vorliegenden Buches. Daraus folgt von selbst, daß die Regel nicht unter den Ausnahmen begraben werden dürfe, sondern die Haupttheile und das Gefüge des organischen Baues scharf und im rechten Maße hervortreten müssen. Wir bedauern dabei nur, daß auch Herr von Gruber sich nicht kräftiger von dem in unsern neuern Lehrbüchern herrschenden Formalismus losgewunden hat und deßwegen nicht selten die frischen Gewächse der Natur in den künstlichen Park versetzte und dadurch ihr Leben und Wachsthum unscheinbarer werden ließ. — Da vorliegendes Buch lediglich für höhere Classen bestimmt ist, wo auch erst Grammatik im eigentlichen Sinne getrieben werden sollte, so wird es unnöthig, die Laut- und Formenlehre in all ihrem materiellen Reichthum aufzuspeichern, und der Verfasser machte den Versuch, an deren Stelle, fast nur einleitend zur Syntax, eine „Entwickelung der Gesetze für die Formbildung zu geben nebst Angabe aller für den Schüler dieser Stufe in Betracht kommenden Ausnahmen".

Was nun zunächst diese Darstellung der Laute und Formen betrifft, so gestehen wir, uns davon nicht zufrieden gestellt zu sehen. Weder in der Lehre von der Prosodie noch in der Behandlung der Declination und Conjugation, noch endlich in der hier gebotenen Wortbildung finden wir eine rechte Benutzung und Prüfung der neuesten Forschungen auf dem engeren Gebiete der lat. Sprache, wie sie vorzüglich von Lachmann, Ritschl, Bergk, Fleckeisen, Osann u. A. ausgegangen und schon sehr erhebliche Resultate zu Tage gefördert; und was die vergleichende Grammatik bis zu der Evidenz bewiesen, daß selbst eifrige Gegner einstimmen mußten, ist bei dieser Entwickelung der Gesetze in der Formenbildung ganz und gar unbeachtet geblieben. Dadurch steht freilich das Buch auch in diesem Theile nicht unter den selbst bessern Lehrbüchern der lat. Sprache in unserer Zeit, ohne jedoch über sie hinauszugehen. Nur einige Beispiele sollen unser Urtheil schon beweisen. In der Lehre von der Prosodie § 4 heißt es: „Lang sind alle Silben, in welchen auf einen Vocal zwei oder mehrere Consonanten oder ein Doppelconsonant (auch j) folgen, mâjor u. s. f." Es ist aber von Andern und auch von uns nachgewiesen worden, daß diese Länge des Vocales vor j immer auf andern Gründen beruht: entweder war der Vocal ursprünglich lang oder es fiel vor j ein Consonant

aus, wie in major für magjor u. s. f. Seite II. A. 2. wird neben castigo als gleichartig vestigo aufgeführt, das aber offenbar nicht, wie castigo aus castu-ago, aus vestu-ago hervorgegangen, sondern wie Kirchhoff längst nachgewiesen, auf die Wurzel stig, στείχω „steigen" zurückzuführen ist. Seite III sind put^{a}, ben^{e}, mal^{e}, an andern Orten andere ähnliche Formen als Ausnahmen von der Regel angeführt: das sind Ausnahmen, aber altbegründete und wohlerklärte. Ritschl in den prolegomena zu Plautus und Fleckeisen in seiner Recension derselben haben bewiesen, daß eine solche Verkürzung in jambischen Wortformen ganz in Ordnung sei. In den unter 1 aufgezählten Fällen läßt sich für die echt lateinischen Wörter durchaus eine ältere Länge darthun, die nur nach und nach geschwächt ward. Von re heißt es S. IV, es werde durch Verdoppelung lang gemacht in reppuli, rettuli u. A. Warum nicht auch in reppello u. s. f.? Doch es ist zu bekannt, daß in reppuli u. ä. mit Recht alte Reduplication angenommen wird. S. VII werden die mascul. auf o mit den Ausnahmen, in denen sich das fem. findet, aufgeführt. Hier hätte sich Sinn und Ordnung in die Sache bringen lassen, wenn der Verf. den schönen Aufsatz von Volckmar (Zeitschr. f. A. VIII, S. 134 ff.) hätte benutzen wollen. S. IX. „Im Nominativ der II. kommt auch er u. s. f. als Endung vor." Vielmehr, auch im Lateinischen, wie es durchgehendes Gesetz in den nächstverwandten italischen Dialecten ist, wird nicht selten is und us nach r ausgeworfen, indem wohl zunächst der thematische Vocal fiel. Die Regel über das i im G. der zweiten Declination statt ii (S. XV) hätte nach Lachmanns Behandlung dieses Gegenstandes viel schärfer gefaßt werden können und sollen; i für ii in Adject. und ii statt i in Substantivis hängt gerade mit Neuerungen unter Augustus zusammen. Auch ist die Behauptung S. XVI unrichtig, das e im Ablativus der Adj. auf is, is, e sei eine dichterische Form; dann hätten sich Plinius u. A. nicht so sehr mit der Unterscheidung der e und i Formen abgemüht, als uns Charisius berichtet. Für hæc statt hae (XXIV) hat Fleckeisen nachgewiesen, daß es auch bei Cicero häufig vorkommt, und bald wird sein nicht seltenes Erscheinen in Texten beweisen, daß es nicht eine veraltete Form ist; denn das soll wohl das alt besagen. Ueber den Umfang von quicum (XXV) bei Cicero handelt am genauesten und auch für die Grammatiker instructiv genug Jordan pro Cæcina S. 140 ff. Wunderbar wird die Conjugation behandelt, der Theil der Grammatik, der durch die Bemühungen der vergleichenden Grammatik so viel gewonnen hat, daß es wirklich ernsten Tadel verdient, wenn immer und immer wieder die alten durchaus verkehrten

Ansichten über ihre Bildung aufgetischt werden; fast Satz für Satz ist in diesen zu tilgen. Auch in diesem Theile hat der Verf. die Resultate der auf das Lateinische beschränkten Forschungen nicht genug beachtet, so über die Unterscheidung der Formen ēunt und ēre ihrer Bedeutung nach. Auch im vorliegenden Buche, wie in andern, ist wenig darauf verwendet, eine rechte Einsicht in die Wortbildung zu gewinnen und mitzutheilen. Am auffallendsten ist uns hier, was Herr Gr. über die Substantive auf tor und trix sagt (S. LIV). Dieselben sollen vom Supinum abgeleitet sein, indem für -um -or eintrat. Werden die ähnlichen Sanskrit- und griechischen Substantive auch auf ein Supinum zurückgeführt? Doch Scherz bei Seite, wird denn wirklich hier noch nicht tor als eigentliche Bildungssilbe erkannt? Wenn, wie uns sicher erscheint, tor nichts anders ist als das aller andern Bildung lose Nomen von der Wurzel tṛ̆, deren Partic. Präsens trans, mit der Bedeutung „durchführend, ausführend", dann ist die Nothwendigkeit dieses anlautenden t auch innerlich erwiesen. Wir finden überhaupt auf diesem Gebiete nicht wenige Zusammensetzungen, so in den Substantiven auf brum, bulum, crum, clum, trum: trum ist eine Ableitung aus derselben Wurzel, der wir tor zugewiesen haben; crum und clum sind nur lautlich unter sich verschieden, indem in clum ein r in l übergegangen, sie gehören beide der Wurzel cer in creare, Ceres u. s. f., — nicht in carmen — an (sanskr. kṛ̆) und sind so am geeignetesten zur Bezeichnung des Mittels; brum ward von Kirchhoff und Aufrecht zur Wurzel bhû gezogen, also statt bvum genommen, wie denn wirklich lateinisches cras nichts anderes sein kann als sanskr. çvas; uns sagt mehr die Ableitung von bhṛ̆, ferre, goth. bairan zu, wie brum in candelabrum, ber in saluber, celeber u. a. sicher nicht von jener Wurzel geschieden werden können; f geht im Inlaute fast regelmäßig in b über. Uebrigens sind wir der Ansicht, diese kürzern Formen seien gegenüber den längern culum und bulum (wieder = burum) die ursprünglichern. Eine Zusammensetzung findet sich auch in den Adject. auf -dus; es ist dasselbe dus, welches die part. fut. pass. bilden hilft, abgeleitet aus der Wurzel sanskr. dhâ, gr. τί-θημι, lat. dare; ferner in den Formen auf bundus und cundus; den zeitangebenden Adject. auf -tinus, vergl. sanskr. -tana, tna von Wurzel ten in tenuis, tendere, tenēre u. s. f. Ein ander Mal überliefern uns Wortbildungssuffixe noch alte Formen der Conjugation, so in alumnus, Vertumnus, in alimonia, querimonia, in men oder mentum: alles hinlänglich klare Ueberbleibsel des part. medii. Auch Lautübergänge sind durch Ablei-

tungen und Zusammensetzungen nicht selten bedingt. Hier finden wir nichts von den schönen Resultaten Lachmanns, von dem Unterschiede von genetivus, genetrix und genitor; Messalla, Messalina, paullum, paulisper; loquella, querella u. A.; keine Andeutung darüber, warum in den Diminutiven mit doppeltem l der dunkle Laut o, u in e oder i übergehe; keine etwelche Begründung des Ueberganges von a und e in das dünnste i in Zusammensetzungen u. dgl. — Wir dürfen versichern, daß wir nicht nach Beispielen gehascht haben, um unser im Anfange ausgesprochenes Urtheil zu stützen, sondern daß wir aus einer großen Masse einzelne, und nicht einmal immer die schlagendsten, ausgewählt haben.

Hauptsächlich aber hat es nun der Verf. auf eine rationelle Syntax abgesehen, und wir dürfen wohl zugeben, alle seine Bestimmungsgründe und die Auswahl des Stoffes sind wohlerwogen; darum ist hier viel Treffliches geleistet. Besonders wohl gefällt uns auch die beständige Rücksicht auf die deutsche Sprache, wobei nicht selten die Formverschiedenheit dieser beiden Glieder recht klar aufgedeckt und begründet ist; viel fruchtbarer noch müßte freilich eine solche Vergleichung sein, wenn es erlaubt wäre, auch das Altdeutsche dabei ins Auge zu fassen. — Nach längerer und scharfer Auseinandersetzung gibt Herr v. Gr. folgende Eintheilung der Syntax: Erster Abschnitt. Die Beugungsformen der Wort- und Satzverbindung: Person-, Numerus-, Genus-, Casus-, Modusformen: 1) Lehre von der Congruenz; 2) Lehre von der Rection.

Zweiter Abschnitt. Die Uebergangsformen: Actio und Tempora Verbi, Comparation der Adjectiva und Adverbia.

Dritter Abschnitt. Die Grundformen: Redetheile.

Vierter Abschnitt. Lehre vom Satzbau im Allgemeinen: einfacher Satz; Periode. Wort- und Satzfolge.

In jedem dieser Abschnitte wird der speciellen Darstellung eine allgemeine Uebersicht vorausgeschickt. Wir wollen gegen diese Eintheilung des Ganzen nichts einwenden und anerkennen ihre Principien als nicht unbegründet; wir stellten aber schon oben die Behauptung auf, es sei auch im vorliegenden Buche zuweilen in der Weise gefehlt worden, daß eigenthümlich Lateinisches oder auch noch allgemeineres indogermanisches Sprachgut unter die Fesseln einer rein logischen oder nur der Muttersprache entnommenen kalten Theorie gezwängt worden, und das soll für einzelne Spracherscheinungen bewiesen werden. Wir werden zu diesem Zwecke bald Einzelnheiten, bald ganze Partieen durchsprechen und der Ordnung der §§ des Lehrbuches folgen. In der Anmerkung zu § 38

ist gesagt: „Die Form überwiegt regelmäßig die Bedeutung bei tui, sui u. s. w. in Verbindung mit dem part. fut. pass., indem dieses auch dann im genet. sing. steht, wo jene Pronomina als Pluralia stehen, sui irridendi von mehrern, tui placandi von einer Frau rc." Wir denken, diese Erscheinung habe einen tiefern Grund als die bloße Verwechselung: mei, tui, sui sind im Grunde nichts anderes als die Genetive von meum, tuum, suum, das beweist uns osc. suveis und die lateinische Form, und wir meinen, das Gefühl für diese Form konnte in einzelnen Fällen noch nachwirken. Wenig befriedigend von unserm Standpuncte aus ist die Behandlung der Casus, da nirgends ausgegangen wird von ihrer Form und der in dieser Form liegenden Anschauung, die mit Ausnahme etwa des Genetives durchaus eine räumliche ist, und erst auf diesem mehr sinnlichen Grunde konnten sich die abstracten Begriffe der Ursache u. s. f. entfalten. Der Genitiv, so weit es uns gelingt, seine Formation zu verfolgen und zu verstehen, drückt überall nur den innern Zusammenhang, wir dürfen sagen, die unmittelbarste Erzeugung aus, und mit vollstem Rechte sagt Aufrecht: „Alle Genetivformen sind entweder Adverbia oder unflectirte Adjectiva (wir setzen hinzu: oder Adjectiva mit starr gewordener Flexion)." Das in und an etwas anderm ist also seine Grundanschauung, aus welcher sich alles Andere mit Leichtigkeit erklären läßt. Die räumliche Grundanschauung ist am klarsten für den Ablativ zu erweisen, von dem es ganz unrichtig ist zu sagen: „Ob der Ablativ ursprünglich mit dem Dativus ganz einerlei gewesen oder nicht, ist zweifelhaft, für seine syntactische Bedeutung aber unerheblich." Im Oscischen und Altlateinischen finden wir diesen Casus noch vollkommen ausgeprägt und durch ein auslautendes d (für t, wie sich die tenues im Italischen auslautend oft erweichen) charakterisirt. Dieses t ist auch im Sanskrit und Zend Ablativzeichen und kaum anders dürfen die griechischen Adverbien auf ως erklärt werden denn aus ωτ: alles klar genug beweisend, daß der Ablativ ursprünglich mit dem Dativus nichts gemein hat. Und das ist für seine syntaktische Bedeutung sehr wichtig; denn dieses t bezeichnet die Richtung „von her", die räumliche Anschauung, die sich zunächst bei Städtenamen, bei den Verben der Trennung u. s. f. klar erhalten hat, die auch nicht zu verkennen ist in dem Ablativus, wie er bei Comparativen vorkommt, wo statt seiner nach anderer Auffassungsweise quam eintreten kann. Hier hat schon Billroth, der überhaupt mit großer Schärfe und mit offenem Sinne an seinen Gegenstand heranzutreten pflegte, vollkommen das Richtige erkannt. Es ist höchst wahrscheinlich, daß die Comparativbildung, die im Lateinischen und Deutschen

die herrschende ward, an und für sich gar nicht den Begriff des Uebersteigens und Uebertreffens enthält, sondern diesen erst durch die Zusammenstellung mit einem Ablativ oder mit quam und einem Substantive gewinnt; major patre heißt also eigentlich: groß, wenn man vom Vater ausgeht, von ihm herkommt. Um hier zugleich auch die Verbindung mit quam zu erläutern, das man gemeiniglich mit der Uebersetzung durch das unkenntlich gewordene deutsche als hinlänglich gedeutet zu haben vermeint, — quam heißt auch beim Comparative, was es immer heißt, wie, in welchem Grade, also major quam pater größer, wie der Vater (ist). Das deutsche als für alse, also entspricht dem Sinne nach — ursprünglich wie — vollkommen dem lat. quam; denn, mhd. danne, denne und das zuweilen so gebrauchte mhd. und bei Comparativen zeigen uns eine von der lateinischen Construction mit dem Ablativus grundverschiedene Anschauung. — Bei der übrigen Darstellung des lateinischen Ablatives hat man auch das zu beachten, daß einmal der Lateiner sehr häufig den Standpunct zu Grunde legt, von dem aus etwas geschieht, wo wir Deutsche ein wo setzen und daß allerdings nach dem Verluste der alten Endung d die Form unkenntlicher, also auch gleichgültiger wird. Hier nur noch das, daß auch alte Locative, wie Lacedæmoni, Carthagini u. a. später in Ablativform auftreten. Da wir gerade diese Locativformen erwähnten, so wollen wir beiläufig andeuten, daß nach den neuesten Untersuchungen von Ritschl, Lachmann, Nipperdey, Kirchhoff u. A. dieselben wenigstens in der Wortbildungslehre, und wohl auch in der Syntax, eine eigene Stelle ansprechen dürfen. Wir erkennen sie nun in im, exim, interim; in -mem, -men, -me, -m; tamen, cum, alt cume u. s. f., in -i und -bi; denn es ist durchaus verkehrt, wenn der Verf. (S. 56) die Formen ibi, ubi so schreibt, als gehörte das b zum Stamme und bildete i dort allein die Endung: es sind ibi, ubi, mihi, tibi, sibi ehrwürdige Reste einer vollern Sprachperiode. Wäre von der Form und ihrem ursprünglichsten Sinne ausgegangen worden — das kann aber nur geschehen durch Beachtung der Resultate der neuern Sprachenvergleichung, es hätte auf die Doppelform des Imperatives, die substantivische Natur des Infinitives u. ä. bestimmter gedeutet werden können. Ganz aus deutschem Sprachgebrauche heraus ist nun aber der accus. c. infinit. erklärt; um wie vieles richtiger ist diese Construction begründet und erläutert von Jakobs, über die Bedeutung der Casus u. s. f. Zeitschr. für das Gymnasialwesen I, 2 und zuletzt von Pott in der allgemeinen Monatsschrift. — Ueber das Gerundium und das Participium Fut. Pass. besitzen wir eine sehr gründliche und umfassende

Untersuchung von Weissenborn de gerundio et gerundivo, eine Untersuchung, welche sonderbarer Weise noch in wenigen Schulgrammatiken benutzt ist, die auch von Herrn Gr. übersehen ward. Was lehrt uns hier die Form? Im Sanskrit finden wir scheinbar für denselben Begriff mehrere Formen, die durchgängig nur das einer Thätigkeit Zugehörige bezeichnen und entweder unmittelbar von der Verbalwurzel oder von dem Verbalsubstantivum, dem Infinitiv, oder einem ähnlichen Substantivum abgeleitet sind. Das griechische *τέος* entspricht dem sanskr. -tavjas, wie *κλέος* dem s. çravas u. s. f., d. h. es ist abzuleiten aus einem Verbalsubst. auf tu mit dem ursprünglichen Relativum yas; unmittelbar von der Verbalwurzel ist *ἅγιος* = s. yagyas, „verehrungswürdig" gebildet. Das lateinische ndus scheint ohne Analogieen; doch so viel ist klar, ein aman, ein docen legen, audien sind alte Substantivformen des Infinitives, erkläre man sie nun nach dem oscischen Infinitivus oder nach dem griechischen und deutschen; — dus aber ist das oben behandelte Suffix: amandus ist eigentlich was das Lieben macht, verursacht, was ursprünglich eher activ als passiv durch die Satzverbindung leicht ins Passivum umschlägt. Nach dieser Erklärung wird das Gerundium eine von der im vorliegenden Buche angewandten und ganz unbegründeten völlig verschiedene Auffassung gewinnen. Der Raum erlaubt uns nicht, die Ansicht Weissenborns ins Einzelne zu verfolgen. Die Meinung, daß das Partic. Fut. Paff. ursprünglich ganz dieselbe Form sei wie die des Participiums Imperf. Activ., eine Meinung, die namentlich auch Bopp vertritt, hat zwar sehr vieles für sich. Auch nach ihr wäre das Gerundium ursprünglich activ, wie sich die active Bedeutung in vitabundus u. a. erhalten hat; sie hat formell für sich die erweiterten Participialgestalten, sanskr. vasanta u. a., lat. argentum, und besonders die wirklich passiv gebrauchten vedischen yagata „zu verehren", haryata „zu lieben" u. a.; sie hat aber gegen sich das, daß Erweichung des t angenommen werden müßte, wie sie im Mittelhochd. nach n häufig eintritt, kaum im Lateinischen, und besonders die umbrische Formation dieses Participiums, die wir hier nicht weiter verfolgen wollen.

Um nur noch eines zu besprechen, — auch in diesem Lehrbuche finden wir S. 247 diesen Satz: „Jede Periode kann als die Erweiterung eines einfachen Satzes durch Verwandlung einzelner Satztheile in vollständige Sätze betrachtet werden." Ja das kann geschehen, aber es soll und darf nicht geschehen; denn so ist die Sprache sicher nicht zu Werke gegangen. Es wäre ungleich fruchtbarer nachzuweisen, wie sich aus der losen Parataxis der Sätze allmälig ein Satzgefüge entfaltete.

Da müssen wir abbrechen. Konnten wir auch nicht umhin im Sinne einer wahren Sprachforschung aus vielen Beispielen einzelne herauszuheben, in denen der Verf. sich allzu sehr von den jetzt herrschenden Principien der Grammatik abhängig macht, so verkennen wir doch nicht das manchen Mangel aufwiegende Treffliche, das uns in dem vorliegenden Buche geboten wird; wir verkennen nicht den gründlichen Eifer, mit dem der Verf. über das Gewöhnliche hinaus strebt, und sind überzeugt, in der Hand eines tüchtigen Lehrers, der das viele Vorzügliche dieses Buches zu benutzen und seine einzelnen Mängel zu verbessern weiß, könnte es reichen Segen stiften. Die Syntax als Ganzes und der Gedanke, ihr eine kurze Formenlehre gleichsam nur als Einleitung vorauszuschicken, eine Formenlehre, die mehr Gesetze zu entwickeln als die Paradigmen und den ganzen Kram wieder auszulegen hätte, dürfen füglich als ein Fortschritt in der Behandlungsweise der lat. Grammatik bezeichnet werden. Ein fataler Fehler, derselbe, der freilich auch einem sehr bedeutenden Philologen einst aus der Feder fließen mußte, hat sich auf S. 27 eingeschlichen: arbor qui florebat decisus est; arborem decisum combusserunt. Erhebliche Druckversehen sind uns nicht aufgestoßen.

Zürich im Oct. 1851.

H. Schweizer.

Griechisches Elementarbuch. Die Formenlehre der griechischen Sprache für die beiden untersten griechischen Classen eines Gymnasiums und ein Lesebuch nebst Wörterverzeichniß für die unterste Classe enthaltend. Verfaßt von J. F. W. Burchard, Director und Professor am Gymnasium zu Bückeburg. Zweite Auflage. Berlin 1849. Verlag von H. Schultze. (Herabgesetzter) Preis 22½ Sgr.

Der Einrichtung dieses griechischen Elementarbuchs liegt im Allgemeinen derselbe Plan zu Grunde, der den Verfasser bei der Ausarbeitung seiner lateinischen Schulgrammatik für untere Gymnasialclassen (Berlin, bei H. Schultze, fünfte Auflage, 1842) geleitet hat: „Für das erste Erlernen einer alten Sprache dem Schüler, wenn irgend möglich, ein Buch in die Hand zu geben, in welchem er Alles, was er bis zu einer gewissen Stufe braucht, beisammen hat und finden kann.“ Wegen des Umfangs und der Schwierigkeit der griechischen Formenlehre ist indessen jener Plan für das vorliegende Buch dahin modificirt worden, daß es nur die Formenlehre für die beiden untersten griechischen Classen (Quarta und Tertia auf den preußischen Gymnasien) gibt, die Lesestücke aber nur für die unterste (Quarta) Classe berechnet sind, was um so leichter verschmerzt werden kann, da in vielen Anstalten

in der zweiten griechischen Classe schon der Xenophon, oder ein anderer leichter Autor gelesen wird." Ob dieser Plan auf allgemeinen Beifall rechnen dürfe, ist uns höchst zweifelhaft. Er hat wenigstens den großen Uebelstand, daß die Schüler spätestens in der dritten Classe zu einer andern Grammatik übergehen müssen, die vielleicht in ihrer Anlage und Anordnung der Formenlehre wesentlich von diesem Elementarbuche abweicht, was den Anfänger nur verwirren und unsicher machen kann. Uns scheint es richtiger, die Schüler aller griechischen Classen eine und dieselbe Grammatik gebrauchen zu lassen, welche die Formenlehre und Syntax in möglichster Gedrungenheit und durchsichtigster Klarheit enthält, und bei strengster Beschränkung auf die in den Kreis der Schule fallenden Schriftsteller dem Bedürfnisse der untern, mittlern und obern Unterrichtsstufe durch Verschiedenheit des Drucks entgegenkommt. So reicht K. W. Krügers griechische Sprachlehre für Anfänger (Berlin 1847), trotz des ihren Gebrauch beschränkenden Titels ohne Zweifel für alle Classen, auch die obersten, aus; wenigstens von der Syntax ist dieß mit einiger Zuversicht zu behaupten, während sie in der Formenlehre, namentlich in der Flexionslehre, wirklich nur für Anfänger geeignet ist, ein Mißverhältniß, welches der Verfasser durch eine Umarbeitung, bei welcher auch die Sprachformen der in den verschiedenen Classen gelesenen Dichter gebührend berücksichtigt würden, leicht und mit einem der Verbreitung dieses sonst so trefflichen Schulbuchs höchst günstigen Erfolge beseitigen könnte. — Wenn man aber auch den Plan, nach welchem das vorliegende Buch gearbeitet ist, unangefochten lassen will, wird man doch eine zu große über das wirkliche Bedürfniß der beiden untersten Classen weit hinausgehende Breite der Ausführung zu rügen haben. Der erste Abschnitt: griechische Formenlehre, umfaßt 230, der zweite: Griechisches Lesebuch, 162 Seiten. Letzteres ist, wie schon bemerkt worden, nur für die unterste Classe bestimmt, soll aber, was nur zu billigen ist, für diejenigen Schüler, welche den jährigen Cursus zum zweiten Mal durchzumachen haben, neuen Lesestoff bieten. Wir zweifeln aber, ob auch in zwei Jahren die unterste Classe unbeschadet ihres Hauptzwecks, d. h. der Einübung der regelmäßigen Formenlehre „von den ersten Elementen an bis zu den verbis contractis und liquidis", eine so umfassende Lectüre zu bewältigen vermag. Unsers Erachtens reicht dieses Lesebuch auch für die zweitunterste griechische Classe (Tertia) vollkommen hin und empfiehlt sich für letztere noch besonders dadurch, daß einige treffend gewählte Bruchstücke aus der Odyssee den Beschluß machen. Zwar will der Verf. die Anfänge Homerischer Lectüre schon in die unterste Classe (Quarta)

verlegen. Wenn aber auch noch diese Aufgabe zu dem Classenpensum hinzuträte, was der großen Mehrzahl der praktischen Schulmänner als ein keineswegs gefahrloses Experiment erscheinen wird, so würde der dem Lesebuche gegebene Umfang noch weniger zu rechtfertigen sein. Uebrigens hat das Lesebuch dadurch, daß es von einfachen Sätzen, durch welche die geistig schon ziemlich entwickelten Anfänger des Griechischen leicht ermüdet werden, rasch zu zusammengesetzteren und schwierigeren Sätzen übergeht, und durch den meistens anziehenden Inhalt derselben einen bedeutenden Vorzug vor dem Jacobs'schen, und muß der Fleiß und Tact des Verfassers in der selbstständigen Auswahl dieser Sätze, so wie aller übrigen Lesestücke (Bruchstücke aus der Naturkunde der Griechen, Anekdoten und Erzählungen aus der Mythologie, endlich ein Auszug aus dem Leben des ältern Cyrus und Bruchstücke aus der Odyssee) rühmend anerkannt werden. Die dem Lesebuche vorangeschickte Formenlehre ist nach unserer Ansicht, die aber als eine maßgebende nicht gelten will, entbehrlich, und selbst für den Zweck, dem Bedürfnisse der beiden untersten Classen zu genügen, zu weitläufig, und wird, fürchten wir, in dieser Fassung der Verbreitung der ganzen Arbeit wesentlichen Eintrag thun.

W.

II.

Bibliotheca scriptorum Græcorum et Romanorum Teubneriana. **Curtius Rufus von H. E. Foß, Julius Cæsar von F. Dehler, Cornelius Nepos von R. Dietsch, Plato von Carl Friedrich Hermann, Thucydides von G. Böhme.**

Die Bibliotheca scriptorum Græcorum et Romanorum Teubneriana, welche seit Ostern 1850 neu erscheint, enthält bereits die auf Gymnasien gelesensten Schriftsteller und wird nach und nach auch viele dem Kreise der Schule ferner liegende Autoren der griechischen und römischen Literatur aus der besseren Zeit umfassen. Diese Sammlung hat nicht bloß in ihrer äußeren Ausstattung sehr wesentlich gewonnen durch deutlichen Druck mit größeren Lettern auf gutem, weißem Papier — namentlich ist der Druck der griechischen Schriften ganz vortrefflich — sie empfiehlt sich nicht nur durch die sehr billigen Preise der einzelnen Autoren, indem die Preise nicht höher sind, als die der bisher weit verbreiteten Tauchnitzerausgaben, die im Uebrigen Mancherlei zu wünschen übrig ließen, sondern es erscheint auch namentlich der Text der einzelnen Ausgaben wesentlich verbessert und nach den Resultaten der neuen kritischen Forschungen und den Fortschritten der

Interpretation umgestaltet. Dafür bürgen zum Theil schon die Namen der Gelehrten, welche die neue Herausgabe der einzelnen Schriftsteller besorgt haben, bei deren Wahl besondere Umsicht anzuerkennen ist. So hat die Schule durch diese äußerlich gut ausgestatteten, kritisch sehr berichtigten und verbesserten, wohlfeilen Ausgaben eine wesentliche Unterstützung gewonnen, indem auch den ärmeren Schülern Gelegenheit geboten ist, die alte Litteratur sich immer mehr zugänglich und nutzbar zu machen; ein Vortheil, der gar nicht gering anzuschlagen ist bei der immer dringender gebotenen Erweiterung der Lectüre, namentlich auch der Privatlectüre. So wird es gar bald gelingen, alte abgenutzte Ausgaben mit elenden Texten, mit kleinen, die Augen verderbenden Drucken aus den Schulen zu verbannen und den neuen, mit ähnlichen schlechten Eigenschaften versehenen Ausgaben den Eingang zu verwehren. In letzterer Beziehung denken wir an eine Anzahl von Ausgaben lateinischer Schulschriftsteller: **recens. H. P. Brunæ**, bei Winifer.

Ob bei der Bearbeitung und Herausgabe der Teubner'schen Ausgaben gewisse allgemeine Grundsätze von allen Herausgebern gleichmäßig befolgt worden sind, ist zwar nirgends ausgesprochen, doch läßt sich aus der Beschaffenheit der Arbeiten selbst Manches entnehmen. Alle Herausgeber befolgen bei ihrer kritischen Arbeit die besten und ältesten Handschriften als Quelle, die meisten gehen auf die eigentliche Urschrift und Basis zurück; sie prüfen dabei sorgfältig die übrigen Angaben und widmen den älteren und neueren Emendationen die gebührende Beachtung und enthalten sich bei einzelnen Stellen der eignen Conjectur nicht. Namentlich scheint es eine gemeinsame Regel der Herausgeber gewesen zu sein, bei einer unsichern Stelle und sehr zweifelhaften oder dunklen Lesart der Handschriften lieber eine fremde oder eigne Conjectur in den Text aufzunehmen; ein Verfahren, welches bei der dabei befolgten Sparsamkeit Billigung verdient, da die Ausgaben keine Bemerkungen haben und somit dem Schüler einen lesbaren und verständlichen Text bieten sollen. Außer der kritischen Textberichtigung scheint es noch eine besondere gemeinsame Aufgabe aller Herausgeber gewesen zu sein, der Interpunction die größte Sorgfalt zu widmen und dadurch dem Schüler eine leichtere Uebersicht und schnelleres Auffassen des Textes zu ermöglichen. Mag man sonst über die Art und Weise und über die reichlichere oder spärlichere Anwendung der Interpunctionszeichen in griechischen und lateinischen Ausgaben verschiedener Meinung sein, in Schulausgaben, namentlich wenn sie, wie die besprochenen, aller weiteren Erklärungen entbehren, wird sich eine reichlichere, consequent durchgeführte und der Satzlehre entsprechende Interpunction sehr empfehlen

und manche Nachhülfe von Seiten des Lehrers oder andere Hülfsmittel überflüssig machen. Zwar sind in dieser Beziehung nicht alle Ausgaben dieser Sammlung nach ganz gleichen Grundsätzen bearbeitet, aber allzu große Kargheit und willkürliches Verfahren ist in keiner einzelnen Bearbeitung anzutreffen.

Wir lassen einen möglichst kurzen Bericht über die kritischen Eigenthümlichkeiten und Vorzüge einiger Ausgaben aus der Teubner'schen Sammlung folgen; wir haben hierbei gerade solche Schriftsteller ausgewählt, die auf Schulen viel gelesen werden und die in diese Sammlung entweder neu aufgenommen worden sind, oder wenigstens neue kritische Bearbeiter gefunden haben. *

Curtii Rufi de gestis Alexandri Magni regis Macedonum libri qui supersunt octo. Recognovit Henricus Eduardus Foss; p. XXIII, 272; 10 Ngr.

Die Aufgabe eines kritischen Herausgebers des Curtius ist auch jetzt noch eine sehr schwierige, obwohl in neuerer Zeit erfreuliche Fortschritte in der Kritik des Curtius durch Mützell, Zumpt und Andere gemacht worden sind. Denn es leiden alle Handschriften dieses Schriftstellers an größerer oder geringerer Verderbniß, es finden sich überall, auch in den besten Handschriften, zahllose Verstümmelungen, Versetzungen der Wörter, bald Lücken, bald Interpolationen, überhaupt so große Abweichungen unter einander, daß keine derselben ausreichende Sicherheit und Zuverlässigkeit darbietet und sie sich auch gegenseitig keineswegs genügend ergänzen und unterstützen. Vergl. z. B. III, 4, 1; IV, 1, 31; IV, 6, 2; IX, 6, 2. Der Herr Herausgeber hat schon früher in einer epistola ad Muetzellium (1845) die Grundsätze entwickelt, welche bei der Kritik des Curtius zu befolgen seien, und ist durch die Resultate der langjährigen kritischen Forschungen Zumpts, die in der neuen Ausgabe des C. vorliegen, nicht bestimmt worden, seine damals ausgesprochenen und begründeten Ansichten wesentlich zu verändern oder zurückzunehmen; er hat vornehmlich dort, so wie in der vorliegenden Ausgabe auf die stehenden und immer wiederkehrenden Gebrechen der Handschriften und auf die Entstehungsart der unverständlichen Lesarten aufmerksam gemacht und somit einen Weg zu finden gesucht, auf welchem eine der Urschrift möglichst nahekommende Besserung versucht werden könne. Als die besseren Handschriften gelten dem Herrn Herausgeber der Leidensis, Vossianus I, Bernensis A, Florentini A und B;

* Man vergleiche unsern kritischen Bericht über den Livius von Weissenborn (Bibl. Teubn.) in Jahn's Jahrbuch f. Phil. u. Pädag.

trotzdem hat er mit vollem Rechte die geringeren Handschriften nicht gänzlich unbeachtet gelassen, namentlich da, wo es Lücken auszufüllen gab oder wo ein Zusatz, der sich in einer Handschrift von geringerem Werthe fand, für die Aufhellung einer dunklen Stelle wesentlich erschien und der Ausdrucksweise des Curtius angemessen war; im Allgemeinen folgte er häufiger der lectio vulgaris als dem neuen Zumpt'schen Texte, und hegt überhaupt einiges Mißtrauen gegen die Genauigkeit und Richtigkeit der Zumpt'schen Angaben, cf. præf. p. VII zu III, 13, 17.

Daß unter diesen Umständen die freie Conjectur einen großen Spielraum für sich fordert und an sehr vielen Stellen, wo die Zeichen der Handschriften unklar und verworren sind, der Zusammenhang unterbrochen, der Sprachgebrauch verletzt ist, selbstständige Veränderungen und Verbesserungen vom Herrn H. versucht worden sind, ist nicht zu verwundern. Sehr zahlreiche Emendationen waren schon früher in der erwähnten epistola u. s. w. gegeben; die Zahl derselben ist inzwischen vermehrt, Einzelnes näher begründet und befestigt, Manches wieder aufgegeben worden. Eine ganz besondere Schwierigkeit liegt für den kritischen Bearbeiter des Curtius in der Ausfüllung der zahlreichen und sehr bemerkbaren Lücken; hierbei bewährt der neue Herausgeber eben so großen Scharfsinn, als anerkennenswerthe Besonnenheit: „ut ubi lacunam deprehendisse mihi viderer, si quid ad eam explendam interponerem, verba in codicibus reperta aut paululum tantum aut plane non immutarem.“ In der præfatio sind nur diejenigen Emendationen vom III.—X. Buche aufgezählt, die vom Herrn Verfasser zunächst hervorgebracht, oder die, von Anderen ausgegangen, von demselben zuerst in den Text aufgenommen worden sind; die von Mützell bereits aufgenommenen Verbesserungen werden nicht berührt. Eine Begründung der einzelnen Emendationen ist beigegeben, doch wird sich der Herr Verfasser in einer nächstdem erscheinenden Schulschrift weitläufiger über diese Puncte aussprechen.

Wir wollen im Nachfolgenden einzelne Emendationen des Herrn Verfassers anführen.

Lib. III, 2, 6 lautete gewöhnlich: Hyrcani egregii, ut inter illas gentes, sex millia expleverant, *equis militatura.* Nachdem Zumpt aus den Handschriften *additis equitibus* in den Text aufgenommen hat, will das militatura noch weniger passen als früher; daher conjicirt Herr Foß: additis equitibus *mille Tapuris* und schaltet nach gentes ein *equites.* Diese Einschaltung dürfte nicht geradezu nothwendig sein, da es sich an das Vorausgehende genau anschließt: additis septem milibus equitum. Die Conjectur des Herrn Verf. empfiehlt sich auch

sonst, cf. Polyb. V, 44: *Ταπύρων ὄρη τῆς Ὑρκανίας θαλάττης οὐ πολὺ διέστηκεν.*

III, 2, 17 conjicirt Herr F.: nisi *mansuetam* naturam corrumperet, wo die codd. haben *suam* oder etiam; dagegen möchten wir freilich bemerken, daß, da mite und tractabile unmittelbar vorausgehen, die Häufung der Prädicate etwas lästig wird.

III, 11, 4 gewöhnlich: Jamque *ipsi* in medium Persarum undique circumfusi egregie se tuebantur; der Herausg. conj. *immissi* statt ipsi, was uns theils willkürlich, theils überflüssig scheint. Denn ipsi ist nicht verwerflich, indem es sich auf Macedones bezieht, im Gegensatz zu Persae; immissi würde das schon oben Angedeutete wiederholen und den Sinn beimischen, daß die Macedonier sich freiwillig und blindlings in die Mitte der Perser gestürzt hätten, während der Zusammenhang darauf hinweist, daß sie dahin unwillkürlich gedrängt wurden. Daher würde nach unserer Ansicht die Construction in medium Persarum undique circumfusi — nach der Mitte der Perser hin von allen Seiten umdrängt, bis sie conferti et quasi cohærentes tela vibrare non poterant — nichts Auffälliges haben.

Die Stelle III, 11, 15 hat sehr wesentliche Veränderungen erfahren; der Verf. schreibt: equi pariter equitesque Persarum serie laminarum *obtecti et ob id graves genus certaminis* — ægre moliebantur. Die Einschaltung von obtecti et ist Ausfüllung einer durch das nachfolgende ob id fühlbar gemachten Lücke. Bei der gleichmäßigen Unvollkommenheit aller codd. könnte man vielleicht mit gleichem Rechte auf das Gegentheil schließen und annehmen, daß sich bereits in die codd. eine Glosse, welche die Dunkelheit hervorbringt, eingeschlichen habe. Wir würden daher lieber hier die vulgata beibehalten: serie laminarum graves und an der etwaigen Dunkelheit der Stelle hier weniger Anstoß nehmen, da die erwähnte Bedrückung zum Schutze der Pferde und Reiter vielleicht bereits in einem der verlorenen Bücher erwähnt war oder vom Schriftsteller als bekannt vorausgesetzt wurde. Ebendaselbst § 23 schreibt Herr F.: qui *tamen* Dareo tabernaculum exstruxerant, welches zwar nicht vollständig genügt, jedoch besser paßt, als cum oder tum in den codd.; vielleicht ist *ante* zu lesen.

III, 12, 24 et, ut video, dignus es, qui — superaverit, wird vom Herausgeber nach dignus es eingeschaltet *imperio,* weil dignus ganz beziehungslos stehe; diese vermißte Beziehung ist aber in dem unmittelbar Vorausgehenden deutlich genug ausgesprochen: ut ea precemur tibi, quæ — precatæ sumus. Auch stand es wohl der Sisygambis, dem Weibe, eher an, zu beten für den Alexander, oder zu entscheiden,

daß er imperio dignus sei. Daher scheint Zumpt in seiner Erklärung das Richtige gegeben zu haben.

IV, 1, 31 wird die vulg.: velut in medio positis *omnibus* (nach Freinsheim) geändert in positis *fundis;* IV, 7, 4: ad *Cercasoron* amne superato, wo die codd.: *Oron,* Zumpt: *Heroon;* IV, 11, 19 schreibt Herr F.: ubi igitur me affamini? numne obliti estis? die alte Lesart aber: nempe obliti estis sieht so sehr einer Glosse ähnlich, daß es räthlich erscheint, dieselbe ganz fallen zu lassen.

V, 1, 29 Foß: quo penitus ad fundamenta jacienda egesto vix *sustinendo* operi firmum reperiunt solum, besser als die vulg.: *sufficiendo,* was unverständlich ist, da sufficere nicht durch substruere oder suffulcire, wie die alten Interpreten wollen, erklärt werden kann. Vielleicht dürfte man schreiben: egesto, vix *sufficienti* operi, da das *o* in sufficiendo leicht aus dem nachfolgenden operi entstanden sein kann.

Sehr zu billigen sind eine Anzahl von Emendationen wegen des sehr passenden Sinnes, der nur durch geringe Veränderungen in den Ueberlieferungen hergestellt worden ist, z. B. V, 2, 19, wo die vulg. hat: donoque doceret dare, Zumpt: donoque se doceret dare, hat der vorliegende Text: *dono se quæ docerent dare;* V, 4, 20: monitos, quia *et* eques pediti erat immixtus, *ut, quum* pinguissimum esset solum — sensim procederent; VI, 1, 20: a quo Lacedæmonii nihil aliud quam ut oratores mittere ad regem liceret precati: *a rege autem* veniam defectionis — impetraverunt, vielleicht die glänzendste aller der zahlreichen Emendationen der Ausgabe. Wir wollen nur noch eine von den schwierigen Stellen anführen, wo der Herr H. wenigstens einen passenden Sinn hergestellt hat, indem er schreibt VII, 7, 25: tibi autem, qui *scitius* quam potest *ille interpretaberis,* denuntio; freilich scheinen die codd. nicht an die Hand zu geben, daß eine Lücke, die hier mit ille interpretaberis ausgefüllt ist, anzunehmen sei, wenn auch die Stelle verderbt sein mag.

In Beziehung auf die äußere Form des Textes scheint uns Folgendes noch einer Erwähnung werth zu sein. Diejenigen Wörter, welche vom Herausgeber oder von Andern zur Ausfüllung einer Lücke eingeschaltet worden sind, sind in Parenthese gestellt; wenn solche Zusätze sich nicht auf einzelne Zeichen in den Handschriften zurückführen ließen und nur den Zusammenhang einer sonst unverständlichen Stelle vermitteln sollen, so sind diese in Parenthese gestellten Wörter außerdem noch mit kleineren Buchstaben gedruckt; die dem Justinus entnommenen Zusätze sind in doppelte Parenthesen gestellt; ebenso sind die Freinsheimischen

Supplemente an den betreffenden Stellen eingestellt, die argumenta zu den einzelnen Büchern beigegeben; die supplementa zum ersten und zweiten Buche fehlen. Die Eintheilung der Capitel und Paragraphen nach den alten Ausgaben ist beibehalten, die Zumpt'sche Capiteleintheilung beigeschrieben; ebenso sind die Jahreszahlen an den Rand gestellt: alles Einrichtungen einer Schulausgabe, die sich auch vom pädagogischen Standpuncte aus als sehr zweckmäßig empfehlen. Besonders zeichnet sich der vorliegende Text vor den übrigen durch den eigenthümlichen Vorzug aus, daß bei den Eigennamen durchgehends die Quantität derjenigen Silben angegeben ist, in welchen unsere Schuljugend zu straucheln pflegt, z. B. Darēus, Venĕti, Mentŏris, Typhōnis, Antipăter, Parmeniōnem, dagegen bleiben ohne Quantitätszeichen z. B. Parmenio, Tyrii, Africa, Amyntas. Diese Einrichtung darf man gewiß willkommen heißen; denn den förmlich ansteckenden Fehlern in der Aussprache der Eigennamen kann nur durch Unterstützung des Gefühls abgeholfen werden, da der Eindruck aufs Gehör theils an und für sich zu flüchtig ist, theils durch das bald richtige, bald falsche Sprechen leicht verwischt wird. In diesen Quantitätsangaben sowohl als im ganzen übrigen Texte haben wir die allergrößte Correctheit bemerkt, so daß wir bei der geringen Aussicht auf Beute eine Jagd auf Druckfehler nicht unternommen haben. Die Interpunction ist sehr genau, richtig und reichlich; in welcher Weise sie angeordnet sei, mag folgende Stelle beweisen (III, 11, 11 u. 12): Jamque, qui Darēum vehebant equi, confossi hastis et dolore efferati jugum quatere et regem curru excutere cœperant: quum ille veritus, ne vivus veniret in hostium potestatem, desilit et in equum, qui ad hoc ipsum sequebatur, imponitur, insignibus quoque imperii, ne fugam proderent, indecore abjectis. Tum vero ceteri dissipantur metu et, qua cuique ad fugam patebat via, erumpunt, arma jacientes, quæ paulo ante ad tutelam corporum sumpserant: adeo pavor etiam auxilia formidat.

Caji Julii Cæsaris Commentarii cum supplementis A. Hirtii et aliorum. Recognovit Franciscus Oehler. p. VIII, 460. $12\frac{1}{2}$ Ngr.

Diese Ausgabe des Cäsar enthält das bellum gall. civ. Alexandr. Africæ, Hispaniense und die fragmenta Cæsaris et Hirtii. Das bell. gall. und das bell. civ. sind auch einzeln käuflich à 6 Ngr.

Der Text schließt sich an die Recension von C. Nipperdey an, so daß für eine kritische Betrachtung der vorliegenden Ausgabe nur diejenigen Stellen in Betracht kommen, in welchen der Herr Herausgeber

vom Nipperdey'schen Texte abweicht und anderen Lesarten oder der eignen Conjectur folgen zu müssen geglaubt hat. Es ist aber die Anzahl dieser Stellen nicht ganz gering. Die Abweichungen sind vor dem Texte angegeben ohne alle weitere Begründung „libelli ratio non permittebat correctiones meas firmare pluribus". Wünschenswerth wäre es gewiß gewesen, wenn es dem Herrn Herausgeber gefallen hätte, nach dem Beispiele der meisten übrigen Ausgaben dieser Sammlung wenigstens einige begründende Andeutungen hinzuzufügen. Denn wenn man die Auffassungen und Gründe eines Herausgebers nur errathen kann, so fehlt es für die Beurtheilung an der nöthigen Sicherheit. Wir wollen zunächst einige der beliebten Emendationen und Abweichungen anführen und besprechen.

Bell. gall. I, 17 schreibt Herr Oehler: hos seditiosa atque improba oratione multitudinem deterrere, ne frumentum conferant, *quod præstare debeant:* si jam principatum Galliæ obtinere non possint, Gallorum quam Romanorum imperia *præ*ferre, neque dubitare debeant u. s. w. Die Angaben der codd. selbst sind an dieser Stelle sehr schwankend und abweichend und die Emendationsversuche sehr zahlreich. Der Text der vorliegenden Ausgabe erweckt zwei Bedenken: 1) ist der relative Zusatz quod præstare debeant zu frumentum gänzlich überflüssig, weil im Vorhergehenden davon gesprochen ist; 2) vermißt man eine passende Verbindung, durch welche sich das folgende neque dubitare debeant an das Frühere anschließen soll. Dagegen erscheint es angemessener, wenn die Gründe, weßhalb man die Herbeischaffung des Getreides, welches man vorher zugesagt hatte (cap. 16 init.: frumentum quod publice essent polliciti), zu hintertreiben versuchte, schärfer aufgefaßt werden, was erreicht zu werden scheint, wenn man nach Herzogs und Schneiders Vorgang liest: ne frumentum conferant: quod præstare (= melius esse) debe*at*, si jam principatum Galliæ obtinere non possent, Gallorum quam Romanorum imperia perferre u. s. w.

II, 12 behält Herr O. in der Stelle magno itinere confecto ad oppidum N. contendit das von Nipperdey verdächtigte confecto bei, und zwar mit Recht; Schneider hat die Sache so klar erörtert, daß unsers Bedünkens zu einem Zweifel Grund nicht mehr übrig bleibt.

II, 27, 1 schreibt Herr Oehler: — equites vero ut turpitudinem fugæ virtute delerent, omnibus in locis *pugnarent;* quo se legionariis militibus præferrent. Die größere Zahl der Handschriften bietet allerdings theils *pugnabant quo,* theils *pugnant quo,* woraus der Herausgeber seine Emendation *pugnarent* ableitet. In Beziehung auf

die handschriftlichen Ueberlieferungen scheint demnach die Lesart nicht gerade gewaltsam, wenn wir auch keinen nöthigenden Grund für dieselbe aufzufinden vermögen und den selbstständigen Ausdruck equites pugnabant vorzuziehen geneigt sein möchten. Doch scheint das logische Verhältniß der Sätze weder in den angeführten handschriftlichen Angaben, noch bei der Emendation des Herausgebers genügend in Berücksichtigung gezogen zu sein. Denn da die Absicht der Reiter durch die Worte ut turpitudinem fugæ virtute delerent schon bestimmt genug ausgedrückt ist, würde ein nochmaliger Ausdruck derselben durch quo se præferrent lästig erscheinen. Es dürfte das Beste sein, der älteren, durch Urkunden bestätigten Lesart omnibus in *locis pugnæ* se legionariis militibus præferrent zu folgen und in dem Ganzen nur den Ausdruck der Auffassung des Erzählers zu finden.

III, 19 extr. schreibt der Herausgeber: de Sabini victoria Cæsar certior fact*us;* civitatesque omnes se — dederunt. Die Auslassung des est ist jedenfalls eine bei Cäsar ungewöhnliche Härte; die Stellen, welche Schneider anführt, sind sämmtlich ganz anderer Beschaffenheit; in den Handschriften konnte *est* leicht ausfallen nach factus und dem nachfolgenden civitates, so daß dessen Aufnahme in den Text unbedenklich erscheint.

IV, 1 extr. in eam se consuetudinem induxerunt, ut locis frigidissimis neque vestitus præter pelles ha*berent* quidquam — et lav*erentur* in fluminibus. Die ganze vorausgehende Schilderung läßt auch hier das Präsens erwarten, ja es ist dasselbe nur allein hier passend. Da nun die codd. fast einstimmig lavantur (lavère) darbieten, so dürfte man mit Recht im Vorhergehenden *habeant* hergestellt haben.

IV, 3, Oehler: *et paulo sunt ejusdem generis ceteris humaniores.* Diese Worte scheinen nicht den ursprünglichen Text zu enthalten, da die Einfachheit und Leichtigkeit des Sinnes keine Veranlassung dargeboten haben würde zu den mannigfachen Abweichungen in den Handschriften. Wir möchten deßhalb vorschlagen zu lesen: et *qui* paulo, quam sunt ejusdem generis ceteris humaniores, oder: et paulo, *qui sunt* ejusdem generis ceteris humaniores, so daß der relative Satz qui sunt u. s. w. ebenso eine beschränkende Bestimmung enthält, wie das vorausgehende ut est captus Germanorum.

IV, 10 Oehler: quæ appellatur Vacalus insul*amque* efficit, Batavorum *in Oceanum influit* neque. Ref. kann hier nur die Emendation Schneiders billigen, der insulam liest und in Oceanum influit streicht, nicht ohne einige Autorität der Handschriften.

Daß der Herausgeber überall seinem eignen Urtheile gefolgt ist, beweisen die zahlreichen Stellen, wo er abweichend vom Nipperdey'schen

Texte entweder eine andere Lesart gewählt hat, oder zu dem gewöhnlichen Texte zurückgekehrt oder durch eigne Emendation zu verbessern gesucht hat, namentlich im bellum civile, wo eine verhältnißmäßig größere Anzahl selbstständiger Emendationen angetroffen werden, als in den übrigen Partieen. Wir wollen einige derselben noch kürzlich anführen.

I, 39: Cæsar legiones in Hispaniam præmiserat *sex*. Sex millia auxilia peditum; ebendas. fortissimo quoque evocato, *totidem* optimi generis hominum.

II, 29 ergänzt und verbessert der Herr Herausg.: legiones eæ, quæ paulo ante apud adversarios fuerant (nam etiam Cæsaris beneficium mutaverat consuetudo, qua offerrentur munera), municipia etiam diversis partibus conjuncta (æque [oder usque] enim ex Marsis Pelignisque veniebant, ut qui superiore nocte in contuberniis; commilitonesque nonnulli graviora); sermones militum dubii durius accipiebantur. Im Texte selbst ist die Interpunction und Abtheilung des letzten Satzes anders, wahrscheinlich aus Versehen des Druckers. Es ist immerhin dankenswerth, daß durch Interpunction, Parenthesen und einige leichte Aenderungen an dieser so ganz und gar verdorbenen Stelle wenigstens eine Andeutung des Sinnes und Gedankens vermittelt ist. Daran zu mäkeln, dürfte unstatthaft sein.

III, 44: atque et nostri perpetuas munitiones exhibebant perductas ex castellis in proxima castella (ne quo loco erumperent Pompejani et nostros post tergum adorirentur timebant), ita ille u. s. w. Wir wollen der Kürze halber diese und andere Stellen nicht näher besprechen, obgleich es öfters nicht schwer ist, auf diesem Gebiete eine gegentheilige Ansicht geltend zu machen, und nur hinzufügen, daß das kritische Verfahren des Herrn Herausgebers immer von Besonnenheit und dem Bestreben, Klarheit über die bis jetzt dunklen Stellen zu verbreiten, geleitet ist. Der Interpunction ist auch in dieser Ausgabe genügende Sorgfalt zugewendet, obwohl dieselbe nicht so ganz reichlich bedacht ist, wie in der vorher angezeigten Ausgabe. Druckfehler finden sich wenige, so z. B. bell. gall. IV, 8 extr. qu*æ*rantur statt querantur, præf. p. V alterioris statt ulterioris.

Cornelii Nepotis liber de excellentibus ducibus exterarum gentium cum vitis Catonis et Attici ex libro de historicis latinis et aliis excerptis. Recognovit Rudolfus Dietsch, p. 106. 2½ Ngr.

Die Nachweisungen hinsichtlich der Textveränderungen, wie sie bei allen Ausgaben dieser Sammlung in der præfatio enthalten sind, fehlen

hier gänzlich. Der vorliegende Text schließt sich mit Recht an die neueste Textesrecension des Cornelius von Carl Nipperdey an und deßwegen findet sich eine ziemliche Anzahl Abweichungen von den gewöhnlichen Schulausgaben des Cornel vor. Daß aber der Herr Herausgeber dem Nipperdey'schen Texte nicht ohne sorgfältige Prüfung gefolgt ist, läßt sich von einem so tüchtigen Philologen und geübten Kritiker theils an und für sich erwarten, theils ergibt sich eine einfache Vergleichung, daß Herr Dietsch in nicht wenigen Stellen von seinem Vorgänger abweicht. Der Herausgeber verspricht die Begründung seiner Abweichungen in einer besondern Schrift nachzuliefern, die uns noch nicht zu Gesicht gekommen ist. Indeß wollen wir die Abweichungen beider Ausgaben in einigen Feldherrn zusammenstellen.

Herr Dietsch bildet den pl. in *is*, z. B. omnis, civis, hostis, wo N. *es* hat; D. intelligere, negligere; N. intellegere, neglegere, contio u. s. w. D. an vielen Stellen ii, iis, wo N. die entsprechenden Formen von hic hat; D. hat Milt. III, 1 quibus singulis *ipse* earum urbium, N. quibus singulis *ipsarum* urbium; ipsarum ist Lesart der Handschriften und heißt: „ihrer eignen Städte", d. h. derjenigen Städte Aeoliens und Joniens, aus welchen die principes waren; VIII, 3 D. in Chersoneso, N. Chersonesi; *in* scheint aber zweifelhaft in den Handschriften und das *o* ist aus omnes herübergenommen; VIII, 4 D. comitas, N. communitas, welches letztere, wenn auch sehr seltene Substantiv zu den übrigen Worten des Textes sehr gut paßt. Them. II, 3 D. qua celeriter effecta, N. quæ cel. eff., wenn nicht bei N. ein Druckfehler anzunehmen ist; III, 2 D. Artemisi*am*, N. Artemisi*um*; IV, 5 D. Themistocl*i*, N. Themistocl*is*; VII extr. nimmt Dietsch vor der bekannten Stelle: aliter illos nunquam in patriam essent recepturi eine Lücke an; die Stelle mag eben so nachlässig wie manche andere bei Cornelius geschrieben sein. VIII, 6 D. *qui* sit, N. *quis* sit; Chabr. I, 2 statuirt D. nach ducem Agesilaum eine Lücke und beginnt mit Fugatis einen neuen Satz; ebend. extr. D. ceterique artifices iis statibus (in) statuis ponendis uterentur, quibus etc., N. artifices his stantibus — cum; IV, 4: Itaque Chabrias, *quoad* ei licebat, N. *quo* ei licebat. Während die Interpunction bei Nipperdey sehr spärlich ist, ist sie bei Dietsch aufs allerreichlichste bedacht.

Platonis Dialogi secundum Thrasylli tetralogias dispositi ex recognitione Caroli Friderici Hermanni. Vol. I, p. XXXII, 503. 15 Ngr., einzeln à 6, 7½, 7½ Ngr.

Von der Ausgabe des Plato, die in 6 Bänden oder 16 Abtheilungen, welche auch im Einzelnen käuflich sind, erscheinen und sämmtliche

ächte und unächte Werke Plato's nach der von Thrasyllos aufgestellten Reihenfolge enthalten soll, liegt dem Referenten der erste Band in drei Abtheilungen vor, deren erste den Eutyphro, die Apologie, den Krito und Phädo, die zweite den Kratylos und Theätetos, die dritte den Sophistes und den Politikus enthält. Es hat diese Ausgabe des Plato einen Herausgeber erhalten, der an tiefer Kenntniß des Platonischen Geistes wie der Platonischen Sprache keinem der berühmten Herausgeber, deren sich die Werke des Philosophen zu erfreuen gehabt haben, nachsteht. Herr K. F. Hermann spricht sich in den prolegomenis ausführlich und klar über die Grundsätze aus, welche er bei der neuen kritischen Ausgabe befolgt hat, und über das Verhältniß, in welchem die vorliegende zu den früheren Ausgaben steht. Bei dem reichen kritischen Apparate, welchen die Platonische Kritik den vorzüglichen Leistungen der neueren und neuesten Herausgeber verdankt, glaubt derselbe neuer kritischer Hülfsmittel nicht zu bedürfen; er hat deßwegen seine kritische Aufgabe darauf gerichtet, durch eine noch strengere und consequentere Benutzung der ältesten Handschrift, des von Gaisford 1820 herausgegebenen codex Bodlejanus oder Clarkianus, eine ganz sichere Textesgrundlage zu gewinnen, ohne jedoch da, wo auch dieser die Spuren unlauterer Quelle oder fehlerhafter Abschrift verräth, die Aushülfe anderer Handschriften oder fremder und eigener Conjectur zu verschmähen. Eine sichere Grundlage für den Text, so erörtert Herr H., wird nicht gewonnen durch eine sorgfältige Zusammenstellung und prüfende Vergleichung der Lesarten aller besseren und geringeren Urkunden und der vulgata — denn der größere Theil jener enthält bereits Interpolationen und Emendationen, diese aber ist ebenfalls nur aus einer Zusammenstellung der verschiedensten Lesarten verschiedener Handschriften hervorgegangen, indem der Gründer der vulgata nicht immer die ursprüngliche Beschaffenheit und die einzelnen Vorzüge der Urkunden, sondern die zufällige Annehmlichkeit der jedesmaligen Lesarten berücksichtigte — sondern vielmehr durch eine strenge und ausschließliche Benutzung der besten und ältesten Handschriften, resp. Handschrift, die noch nicht oder die am wenigsten Veränderungen durch die Hand der Kritiker erfahren hat. Der Text derselben ist maßgebend bei Abweichungen der übrigen Handschriften, und bei verdorbenen Stellen diejenige Emendation zu wählen, welche den Zeichen dieser kritischen Basis am nächsten kommt. Ja es scheint der Herausgeber hin und wieder, wo der Bodlej. nicht ausreicht, eine dem Gedanken und dem Sprachgebrauche des Plato entsprechende Conjectur einer von einer sonst nicht verwerflichen Handschrift dargebotenen Lesart vorzuziehen. Daß der

cod. Bodlej. als die beste kritische Grundlage für die ersten 6 Tetralogieen zu betrachten sei, haben nach Bekker und Stallbaum namentlich die Zürcher Herausgeber des Plato anerkannt; während aber letztere den Bodlej. nur insofern besonders benutzt haben, um nach ihm die vulgata da, wo sie dunkel war, zu verbessern, an anderen Stellen aber die Lesarten desselben, wenn die vulgata einen eben so guten Sinn darbot, nicht aufnahmen, wird die Benutzung desselben von Herrn H. viel consequenter durchgeführt und als das eigentliche und einzige fundamentum für die Kritik des Plato betrachtet. Und gewiß mit Recht, denn beim cod. Bodlej. ist die Urschrift — prima manus — von der emendirten Schrift — secunda manus — genau zu scheiden. Deßhalb folge der Herausgeber der „zweiten Hand" des Bodlej. selbst dann, wenn alle übrigen codd. ihr beistimmen, nur mit großer Vorsicht; die „erste Hand" erkennt er so sehr als ursprünglichen Text an, daß er ihre Lesart bei gleicher Vortrefflichkeit der anderen urkundlichen Ueberlieferungen durchgängig beibehält und sich da, wo der Bodlej. einer Ergänzung oder Verbesserung bedarf, möglichst an ihn anschließt, und endlich da, wo in demselben etwas fehlt, was sich in den übrigen Urkunden findet, geneigt ist, bei letzteren eher eine Interpolation, als bei jenem eine Verderbung oder Verstümmelung anzunehmen. Da nun aber auch der Bodlej. in seiner ursprünglichen Gestalt an manchen Stellen dunkel ist und der Verbesserung bedarf, so hat der Herr Herausgeber da, wo ihm die Emendationen früherer Editoren oder die Lesarten anderer codd. nicht genügen, sich möglichst an die überlieferten Zeichen und sonstigen Eigenthümlichkeiten desselben anschließend, eine ziemliche Anzahl eigener Verbesserungen in den Text aufgenommen, indem er den heutigen Herausgebern eines Schriftstellers in der Entzifferung und Emendirung eine wenigstens ebenso große Berechtigung vindicirt, wie man den alten Kritikern einzuräumen gewohnt sei. In der præfatio (XXXII enggedruckte Seiten) findet sich über die Stellen, wo der Herausgeber von der Vulgata und den neuesten Editoren abweicht, ein vollständiger Nachweis mit Angabe der ächten oder emendirten Lesart beim Bodlej. und der Abweichungen bei Bekker, Stallbaum, den Zürchern und der Vulgata; auch ist bei den meisten Stellen eine zwar kurze, aber scharfe und sichere Begründung und Rechtfertigung hinzugefügt. Wir wollen im Folgenden eine Reihe der wichtigeren neuen Lesarten aus dem Bodlej. oder der nach diesem codex gebildeten Emendationen und Veränderungen anführen.

Eutyphro p. 2 B liest H.: *ἔστι δὲ τῶν δήμων Πιτθεύς* statt *τὸν δῆμον*; p. 4 B *οὐ γὰρ οἶμαί γε τοῦ ἐπιτυχόντος*, wo die

Uebrigen εἶναι hinzusetzen, Herrmann aber ἐστι supplirt; p. 5 B διδάσκοντα — νουθετοῦντα — κολάζοντα, wo die Uebrigen wegen des vorausgehenden Dativ διαφθείροντι auch den Dativ setzen, indem Herr H. diese grammatische Anakoluthie nicht bloß durch Verweisung auf ähnliche Beispiele rechtfertigt, sondern auch im Allgemeinen hinzufügt, daß nicht die einfache Beziehung auf die Person hier entscheidend sei, sondern die allgemeine Bezeichnung der Handlung; p. 5 C ἐγένετο statt γένοιτο; ib. ὀξέως καὶ ῥᾳδίως mit Ausstoßung des ἀτεχνῶς bei den Uebrigen; p. 6 D καὶ γάρ ἐστιν ὅσια, wo sonst ὅσια weggelassen wird; p. 14 A ἐργασίας statt ἀπεργασίας, da das compositum ἀπεργάζονται schon vorhergeht; p. 14 C ἐρῶντα τῷ ἐρωμένῳ statt ἐρωτῶντα τῷ ἐρωτωμένῳ, es scheint aber, als ob gerade diese Stelle eine von denjenigen sei, welche auch im Bodlej. einer Emendation bedürfen, was der Herr Verfasser im Allgemeinen selbst ausspricht: „is (Bodlej.) interdum nisi emendatus ne intelligi quidem potest". Die gewöhnliche Lesart ἐρωτῶντα und ἐρωτωμένῳ paßt sehr wohl in den Zusammenhang, und Sokrates will eben andeuten, daß er mit Geduld die nicht streng zur Sache gehörigen Aeußerungen des Eutyphro angehört und ihn noch nicht unterbrochen habe; die Begründung des Herrn H.: Eutyphro delicias facit (τρυφᾷ) Socratesque se ejus sapientiæ ἐπιθυμητὴν profitetur, cui ironiæ prorsus convenit hunc illi tanquam amatorem amasio ἐπιτάττοντι obtemperare, scheint doch für den Zusammenhang der vorliegenden Stelle zu gekünstelt; p. 15 B περιιόντα, sonst περιιόντας, freilich liegt die Beziehung auf λόγον im Vorausgehenden und im Nachfolgenden ὅτι ὁ λόγος ἡμῖν περιελθὼν πάλιν εἰς ταὐτὸν ἥκει sehr nahe; p. 15 C schaltet Herr H. durch Conjectur οὐκ ein: τοῦτο δ' οὐκ ἄλλο ἢ θεοφιλὲς γίγνεται. Apolog. p. 17 D behält H. gegen den Bodlej. mit Stallbaum πλείω vor ἑβδομήκοντα bei, weil von einem Interpolator schwerlich eine so gelehrte Berechnung vorausgesetzt werden könne, wie sie erst in neuerer Zeit geliefert worden sei; so befolgt er auch in anderen Stellen die Lesart des Bodlej. nicht, z. B. Apol. 19 B wird aufgenommen τὰ ἐπουράνια, p. 39 A mit der Vulg. ἀποθανεῖν ῥᾷον, Crit. p. 48 E πείσας statt πεῖσαι. Apol. p. 23 C ist die von den übrigen Herausgebern abgewiesene Conjectur Fischers μιμούμενοι aufgenommen, nicht aus sprachlichen Gründen, sondern weil das μιμεῖσθαι im Verhältniß zu dem ἐξετάζειν nur einen Nebenbegriff enthalte und deßwegen nicht im verbo finito ausgedrückt sein könne. Crit. p. 50 B steht ἐν ᾗ — ἰσχύουσι — γίγνονται etc. mit Hinweglassung von ἄν; Phæd. p. 59 E ἐκέλευεν statt ἐκέλευσεν, weil dieses Imperfectum oft aoristisch stehe.

Von den neuen und eignen Conjecturen, welche der Herr Herausgeber in den Text aufzunehmen sich bewogen gesehen hat theils auf Grund einzelner undeutlicher Anzeichen in den Handschriften, theils ohne diese äußere Veranlassung, wollen wir einige erwähnen: Apol. 22 A: ἵνα μου κἂν ἐλεγκτὸς ἡ μαντεία γένοιτο statt καὶ ἀνελεγκτός; uns scheint dagegen die Erklärung, welche Nüßlin zur Vulg. gegeben hat, ganz trefflich; sehr schön conjicirt Herr H. p. 22 B statt ἐν ὀλίγῳ — ἐνὶ λόγῳ; p. 31 A wird κρούσαντες in ὀρούσαντες verwandelt, weil κρούειν zu schwach sei; nun dürfte aber ὀρούειν wiederum zu stark und der milden versöhnlichen Stimmung des Sokrates nicht entsprechend sein; ib. B καὶ εἰ μέν τι statt καὶ εἰ μέντοι τι; p. 32 A: μὴ ὑπείκων δὲ ἅμ᾽ ἂν καὶ ἀπολοίμην; ebendaselbst wird vor δικανικά ein οὐ eingeschaltet, weil Sokrates, der von vorn herein erklärt habe ξένως ἔχειν τῆς ἐνθάδε λέξεως, einen Widerspruch aussprechen würde; wir können dieser Ansicht nicht beistimmen, halten vielmehr dafür, daß durch φορτικά der hier mit δικανικά zu verbindende Begriff des Anmaßlichen, Rabulistischen hinlänglich vorbereitet und angedeutet sei.

Besondere Aufmerksamkeit verdient derjenige Theil der kritischen Arbeit des Herrn Herausgebers, wo einzelne Wörter oder ganze Sätze, wenn sie dem Sinne des Ganzen oder der Ausdrucksweise des Plato nicht angemessen erscheinen, oder wenn sie im Bodlej. fehlen oder wenigstens das Gepräge der Interpolation an sich zu tragen scheinen, in Parenthese gestellt und somit hinsichtlich ihrer Aechtheit angezweifelt werden. Es will uns bedünken, als sei hierin der Herr Verf. hin und wieder etwas zu weit gegangen und habe sich zu häufig von bloß subjectiven Gründen bestimmen lassen. So werden in Parenthese geschlossen Eutyphr. p. 6 A die Worte δι᾽ ἃ δή, ὡς ἔοικε, φήσει τίς με ἐξαμαρτάνειν utpote interpretamentum antecedentium οὗ ἕνεκα τὴν γραφὴν φεύγω, quo sublato multo expeditius oratio procedit; ib. p. 7 B εἴρηται γάρ nach den Worten δοκῶ ὦ Σώκρατες; p. 11 E δεῖξαι; p. 13 C οἶμαί σε τοῦτο λέγειν; Apolog. p. 18 B die Worte μᾶλλον οὐδὲν ἀληθές, wo Stallbaum nur μᾶλλον ausstößt; p. 19 D den Artikel τούς vor πολλούς; p. 19 E die Worte οἷός τ᾽ ἐστι, an dieser Stelle ist aber durch diese Einschließung, resp. Ausstoßung für Beseitigung der ungrammatischen Construction nicht viel gewonnen; auch ist das Verhältniß des Gedankens in diesem Satze οἷός τ᾽ ἐστιν ἰών u. s. w. ein ganz anderes, als in dem vorausgehenden εἴ τις οἷός τ᾽ εἴη, so daß die ausdrückliche Hervorhebung des wirklichen Verhältnisses gegenüber dem bloß gedachten nothwendig wird. Der Stelle kann vielleicht aufgeholfen werden, wenn man zu τοὺς νέους aus dem

Vorausgehenden *παιδεύειν* ergänzt und dann ein Punctum vor *οἷς ἔξεστιν* setzt. Ebenso p. 20 C die Worte: *εἰ μή τι ἔπραττες ἀλλοῖον ἢ οἱ πολλοί*, was der Herr Herausgeber für ein Glossem hält, wie uns dünkt, mit Unrecht; wenigstens ist eine solche Wiederholung eines schon vorher ausgedrückten Gedankens bei Plato nichts Ungewöhnliches; auch scheint in dem ersteren *οὐδὲν τῶν ἄλλων περιττότερον πραγματευομένου* mehr die Art und Weise der Handlung, in den vom Herausgeber angezweifelten Worten mehr der Gegenstand des Handelns angedeutet zu sein; p. 27 E *τοὺς ἡμιόνους* und *τὴν γραφὴν ταύτην*; p. 32 B *καὶ ἐναντία ἐψηφισάμην*; p. 36 C *καὶ ἐνταῦθα ᾖα*; ib. D *εἶναι* nach *δοκεῖν*; Phæd. p. 59 D *ἡμέρᾳ*, weil *προτεραίᾳ* ausreichend sei.

In ähnlicher Weise finden sich in den übrigen Dialogen Veränderungen und Abweichungen von den neuesten kritischen Ausgaben. Wenn auch die Zahl dieser Abweichungen nicht eben gering zu nennen ist, so sind sie doch durchaus nicht aus einer bloßen Sucht zu ändern hervorgegangen, sondern sie beruhen auf einer sehr genauen Prüfung der handschriftlichen Urkunden, auf einer scharfen Auffassung des platonischen Geistes und reichen Kenntniß des platonischen Sprachgebrauchs. In mancher Stelle wird man abweichender Meinung von dem Herausgeber sein müssen, namentlich da, wo die ganze Behandlungsweise von einer subjectiven Auffassung der Stelle ausgeht; wir haben es aber nicht für räthlich erachtet, viele Worte über das Einzelne zu verlieren, sondern haben meistens nur die beliebten Veränderungen mitgetheilt. Es erstreckt sich aber diese unsere Bemerkung über das subjective Verfahren des hochgeehrten Herrn Verfassers fast ausschließlich nur auf die zahlreichen Stellen, die in Parenthese gestellt und vom Standpuncte des Herausgebers als unächt zu betrachten sind. Doch ist dadurch der Gebrauch der Ausgabe auch nicht im Mindesten vereitelt, weil die angezweifelten Worte mit denselben Lettern wie die übrigen gedruckt im Texte fortlaufen und nur eingeschlossen sind. Es ist hierbei noch anzuerkennen, daß dem Schüler schon bei der Präparation Gelegenheit geboten wird, zu prüfen und sich ein selbstständiges Urtheil zu bilden. Es soll diese Ausgabe des Plato nach der Zusage des Herrn Verlegers im nächsten Jahre vollendet sein, der Preis des Ganzen soll 3 Thaler nicht übersteigen, vielmehr, wo möglich, noch niedriger sein.

Thucydidis de bello Peloponnesiaco libri octo. Recognovit Godofredus Bœhme. Vol. I, Lib. I—IV; 9 Ngr. p. 322.

Der Text dieser Ausgabe schließt sich eng an die neuen kritischen

Forschungen an, welche dem Thucydides seit Bekker zu Theil geworden sind, und stimmt deßwegen größtentheils mit dem Texte der Ausgaben von Bekker, Poppo und Krüger überein; doch finden sich einige Abweichungen von diesen Texten, indem der Herausgeber manchmal der Lesart anderer Handschriften oder den Emendationen anderer Gelehrten folgt, hin und wieder auch eine selbstständige Conjectur in den Text aufnimmt oder einzelne Worte in Parenthese stellt. Der Herr H. spricht sich selbst darüber aus: nec desunt tamen, in quibus ab omnibus recentioribus discedendum putaverim, sive quod ii immerito codicum auctoritatem neglexisse sive quod ea servasse visi sunt quæ genuina esse nullo pacto possem mihi persuadere; ubique autem ita egisse mihi videor, ut et a nimia superstitione et a frivola audacia pari intervallo mea ratio distaret.

Beispielshalber wollen wir zwei Stellen besprechen und einige andere Veränderungen und Abweichungen anführen.

Lib. I, 2 schreibt Herr B.: *καὶ παράδειγμα τόδε τοῦ λόγου οὐκ ἐλάχιστόν ἐστι διὰ τὰς μετοικήσεις τὰ ἄλλα μὴ ὁμοίως αὐξηθῆναι.* Di se Stelle ist sehr vielfach behandelt und erklärt worden zunächst in Betreff der Worte *τὰ ἄλλα*. Die Handschriften bieten alle *ἐς τὰ ἄλλα* dar, es muß sich also zunächst die Untersuchung darauf richten, ob nicht diese Lesart einen passenden Sinn zuläßt. Da der Herausgeber nach Poppo's Vorgang und Erklärung die Präposition hat fallen lassen, so darf man wohl auch annehmen, daß er die Erklärung Poppo's zu dieser Stelle adoptirt hat, also als Subject *τὴν Ἀττικὴν* supplirt, *τὰ ἄλλα* auffaßt „im Uebrigen" und zu *ὁμοίως* vielleicht *ταύτῃ = τῇ Ἑλλάδι* ergänzt; Poppo: „Atticam ob migrationes hominum in eam advenientium ceteris in rebus haud perinde (atque incolarum frequentia) crevisse," Es kann aber *τὴν Ἀττικὴν* nicht als Subject ergänzt werden, weil sonst die nachfolgende Stelle an Bedeutung verlieren und fast überflüssig werden würde, sondern es ist entweder anzunehmen, *αὐξηθῆναι* sei ohne bestimmtes Subject gesetzt, oder es sei zu demselben *τὴν Ἑλλάδα* zu ergänzen, was für den Sinn der Stelle keinen Unterschied macht. Denn es ist nicht zu verkennen, daß Thucydides mit dem vorliegenden Satze auf den kurz vorher ausgesprochenen Gedanken: *οὐ χαλεπῶς ἀπανίσταντο καὶ δι' αὐτὸ οὔτε μεγέθει πόλεων ἴσχυον οὔτε τῇ ἄλλῃ παρασκευῇ* zurückweist, von dem er durch das Eingehen ins Einzelne abgeführt worden war. Zu *ἐς τὰ ἄλλα* ist demnach *μέρη* oder *χωρία* zu ergänzen und es ist abhängig von *μετοικίας*; *ὁμοίως* heißt gleichmäßig, d. h. in der einen wie in der andern Gegend. Es ist diese Stelle neuerdings gründlich

besprochen und erklärt worden von Jerzykowski im Progr. des Gymnasiums zu Ostrowo 1850, mit dem wir nur in der Auffassung der Worte *ἐς τὰ ἄλλα* und *ὁμοίως* nicht ganz übereinstimmen. Dagegen hat Herr Director Schlueter in der Probe einer neuen Uebersetzung des Thucydides (Coesfeld Progr. 1850) die Stelle nach unserer Ansicht vollkommen richtig aufgefaßt und erklärt, indem er übersetzt: „Und nicht der schwächste Beleg für die Behauptung, daß das Land wegen der Umsiedelungen in andere Gegenden nicht gleichmäßig gewonnen habe, ist folgender." *

Von geringerem Belang für das Verständniß des Textes ist die Aenderung des Wortes *μετοικίας* in *μετοικήσεις*, die auch von Ullrich (Hamburg 1846) vorgeschlagen worden ist. Diese Emendation scheint nur wegen der einmal angenommenen Interpretation, welche das von allen Handschriften gebotene *ἐς* verschmäht, gebildet zu sein, und ist, weil weder innere noch äußere Gründe zur Aenderung nöthigen, nicht beachtenswerth.

L. III, 107 in. schließt Herr B. nach Poppo's Vorgange das Wort *κόλπον* nach den Worten *ἐς τὸν Ἀμπρακικόν* in Parenthese. Jerzykowski in dem erwähnten Progr. p. 13 weist aber nach, daß *κόλπος* von Thucydides nur ausgelassen zu werden pflege, wenn der sinus Jonius gemeint sei. Außerdem sind im ersten und zweiten Buche folgende Abweichungen: I, 12 *ἡσυχάσασαν* statt *ἡσυχάσασα*, I, 33 *κατ' αὐτούς* statt *κατ' αὐτῶν*, I, 51 fehlt nach *αἱ εἴκοσι νῆες* der Artikel, I, 53 *ἐσβιβάσαντας* statt *ἐμβιβάσαντας*, I, 63 *ἀπεῖχε* statt *ἀπέχει*, I, 69 *νῦν γε* statt *νῦν τε*, I, 71 wird vor *ἐπιτεχνήσεως* der Artikel gestrichen, I, 85 *καὶ* vor *κράτιστα* ausgeworfen, I, 99 *προσαγαγόντες* statt *προσάγοντες*, I, 100 *ξύμπαντες* statt *ξυμπάντων*, I, 101 *οὖν* vor *τοὺς ἐν* gestrichen, I, 128 *ᾧ* statt *ᾧπερ*, I, 144 *ἐν* vor *ταῖς σπονδαῖς* in Parenthese gestellt; II, 10 nach Sintenis' Conjectur *παρήνει τοιάδε*, II, 63 *ᾧ ὑπὲρ ἅπαντας* statt *ᾧπερ ἅπαντας* u. s. w. Daraus geht zugleich hervor, daß alle Beiträge zur Kritik des Textes sorgfältig benutzt worden sind.

Die Interpunction in dieser Ausgabe ist spärlich; der Druck correct. Das zweite Bändchen enthält die übrigen 4 Bücher und einen Index.

Hoffentlich wird diese kurze Besprechung der kritischen Eigenthümlichkeiten einiger Ausgaben aus der Teubner'schen Sammlung beweisen,

* Herr Schlueter würde gewiß mit der Herausgabe einer Uebersetzung des Thucydides in der Weise, wie sie im angeführten Progr. mitgetheilt ist, einem fühlbaren Bedürfnisse trefflich abhelfen.

daß dieselbe nicht gewöhnliche Textesabdrücke enthält, sondern daß der Text jedes einzelnen Schriftstellers durch den betreffenden Herausgeber wesentlich gefördert und verbessert worden ist. Eine ähnliche kritische Sorgfalt ist den übrigen Schriftstellern gewidmet worden, so daß diese correcten, bequemen, gut ausgestatteten und wohlfeilen Ausgaben zur Einführung in Gymnasien dringend empfohlen werden dürfen.

Sondershausen. Dr. G. Queck.

---

1. Cornelius Nepos. Für Schüler mit erläuternden und eine richtige Uebersetzung fördernden Anmerkungen versehen von Dr. Johannes Siebelis, Lehrer am Gymnasium zu Hildburghausen. Leipzig bei Teubner. 1851. VIII u. 180 S.

2. P. Ovidii Nasonis Metamorphoses. Eine Auswahl für Schulen mit erklärenden Anmerkungen und einem mythologisch-geographischen Register von Dr. Otto Eichert. Breslau, A. Gosohorsky's Buchhandlung. VIII u. 261 S. 16 Sgr.

1. Es ist in neuerer Zeit über Schulausgaben der Classiker hinlänglich Treffendes gesagt worden — wir erinnern namentlich an eine Abhandlung des Prof. Ameis in der Mützell'schen Zeitschrift für das Gymnasialwesen —, so daß wir uns hier der Mühe überheben dürfen, vorerst die allgemeinen Gesichtspuncte anzugeben, nach welchen die Beurtheilung der vorstehenden Bücher erfolgen müsse. Rec. hält es freilich überhaupt für bedenklich, einem Quartaner den Gebrauch eines Commentars bei der Lectüre seines Cornel zuzumuthen; er muß es nach seiner Erfahrung entschieden in Abrede stellen, daß mit solchen Mitteln, wie sie das Buch des Herrn Siebelis bietet, dem angehenden Quartaner ein wesentlicher Dienst zur Ueberwindung der großen ihm entgegentretenden Schwierigkeiten geleistet werde: dagegen will er nicht in Abrede stellen, daß die Arbeit des Verf. für vorgerücktere Schüler jener Classe unter der Leitung eines tüchtigen Lehrers ein Sporn zu gründlicherer Vorbereitung und ein zweckmäßiges Hülfsmittel für die Lectüre des Cornel werden könne. Ein gutes Lexicon — wir empfehlen mit dem Verf. das Eichert'sche — darf daneben freilich nicht fehlen. — Der Verf. legt mit Recht großen Nachdruck auf eine gründliche, aber doch dem Deutschen entsprechende Uebersetzung; und ihm wird dabei gewiß — wie dem Rec. — nicht das bloße Resultat, sondern die geistige Vermittelung des lat. und deutschen Ausdrucks als die Hauptsache erscheinen. Aber dieß Ringen der Schüler mit dem Stoffe beider Sprachen wird in der Regel nur bei den wenigen Fähigen einen vollständigen und zufriedenstellenden Erfolg haben; bei dem gros der

Schüler muß man schon zufrieden sein, wenn eine wortgetreue Uebersetzung durch gemeinsame Thätigkeit des Lehrers und der ganzen Classe durch die verschiedenen Stadien zu einer freieren echt deutschen Uebertragung hinübergeleitet und in den vermittelnden Momenten zum Bewußtsein Aller gebracht wird. Mit andern Worten: eine ganz geschickte Uebersetzung kann sehr mechanisch und durchaus äußerlich für den Schüler geblieben sein, wenn die Stützen, vermöge deren er zu ihr gelangt ist, eben nur äußerliche gewesen sind. Nehmen wir z. B.: **Them. VI. § 2. Lacedæmonii causam idoneam nacti — qua negarent oportere extra Peloponnesum ullam urbem habere** und dazu die Anmerkung: „**qua negarent.** Relativsätze, welche zugleich eine Absicht ausdrücken, sind häufig durch „„um zu““ oder „„damit““ einzuleiten“, — so ist, abgesehen von der oberflächlichen oder mindestens schiefen Fassung der Note, das „um zu“ oder „damit“ eine lediglich äußerliche Handhabe, an welcher sich der Schüler so wohl oder übel zu irgend einer Uebersetzung verhelfen wird, in der ja das gegebene Stichwort paradirt und folglich alles in der schönsten Ordnung ist. Wer aber kann sich dabei beruhigen? Eine wörtliche, wenn auch steife Uebersetzung als erstes Resultat der Vorbereitung in die Classe gebracht ist dem Rec. lieber. — Die Verweisung an andere ähnliche Stellen, um zur Erklärung eines schwierigeren locus zu gelangen, mag raumersparend sein, aber für einen Quartaner, wie es scheint, noch durchaus unangemessen; und wo es sich z. B. um die Uebersetzung eines sogenannten absoluten Ablativs, oder eines Participiums handelt, da macht der Lehrer die Sache weit kürzer ab, wenn er an einer Reihe bereits gelesener Constructionsformen der Art die Grundanschauung des Lateinischen und die verschiedenen Nüancirungen des Begriffs in der Auffassung des Deutschen zur Klarheit bringt und dann in jedem neuen Falle zunächst mit einer wörtlichen Uebersetzung zufrieden ist, als wenn er dem Schüler einen Commentar in die Hände gibt, dessen treue Benutzung er doch wieder strenge controliren muß. — Es wäre ganz vortrefflich, wenn mit dem Buche des Verf. bereits durch die häusliche Präparation erreicht werden könnte, was wir andern Menschenkinder erst nach saurer Mühe in den Lehrstunden erzielen: um passende Uebungen in der so gewonnenen Schulzeit würden wir wahrlich nicht verlegen sein; indessen halten wir das, wie gesagt, für unmöglich. Auch aus mancherlei Einzelheiten (nicht bloß aus der Einleitung zu dem Buche) ließe sich leicht der Beweis führen, daß der Verf. seine Schüler zu hoch genommen hat; aber wozu Minutien herbeiholen, wo das Urtheil im Ganzen so klar auf der Hand liegt? Das Buch ist, trotz der einzelnen stehen gebliebenen Ungenauigkeiten

und Schiefheiten des Ausdrucks fleißig gearbeitet und enthält außerdem, was schon das Lexicon bietet, mancherlei recht Brauchbares; dessen ungeachtet würde Rec. seinen Schülern kaum die Anschaffung desselben anempfehlen. Ein gutes Wörterbuch muß nach seiner Meinung ausreichen. Die Einführung in den Cornel ist das bei weitem schwierigste Stück des Classenpensums, und dazu ist erforderlich, daß der Lehrer ein paar Stunden außer der Schulzeit zur Präparation seiner Schüler — oder vielmehr zur Anleitung dazu — anwendet; die für sie unlöslichen Schwierigkeiten vorher in der Classe bespricht; einige Schulstunden aufopfert, um Allen und namentlich den Trägen zu dem Bewußtsein zu verhelfen, daß sie bei gehöriger Benutzung ihres Wissens und ihres Verstandes vollkommen das von ihnen Geforderte leisten können: der Erfolg wird die angewandte Mühe hinlänglich belohnen. Rec. hat es dabei auch als zweckmäßig befunden, die Neuversetzten erst im zweiten Vierteljahr an den Cornel heranzuführen, im ersten dagegen vornehmlich den Unterricht der Alten als dazu vorbereitend wirken zu lassen. —

Nr. 2 dagegen ist als wohlgelungenes Schulbuch eine dankenswerthe Gabe. Die Auswahl des Stoffes ist zweckmäßig und mit noch größerer Strenge in Vermeidung des Anstößigen als z. B. in der vielgebrauchten Seiler'schen Schulausgabe des Ovid durchgeführt. Obwohl — beiläufig sei es gesagt — die Furcht mancher Pädagogen vor der nie ganz zu umgehenden Naivetät in der Darstellung natürlicher Verhältnisse bei den Alten bisweilen beinahe lächerlich erscheint, es kommt dabei Alles auf den Lehrer an. — Der Text ist, so viel Rec. untersucht hat, sorgfältig recensirt; die Anmerkungen zu demselben, in richtigem Maße gegeben, erklären kurz und genügend — wenn auch die Ansicht des Rec. zum öftern abweichend von der des Verf. gewesen ist — die syntaktischen Schwierigkeiten, welche die dichterische Sprache bietet; sie geben hie und da die prägnante Bedeutung eines Wortes, die Construction eines schwierigen Satzes: kurz sie bieten dem Schüler überall die nöthigen Fingerzeige, mit deren treuer Benutzung er schon bei seiner Vorbereitung auf die Lehrstunden zu einem richtigen Verständniß des Schriftstellers gelangen kann. Der Hinweis auf die (in den preußischen Gymnasien gangbare) Zumpt'sche Grammatik mag — wenigstens für die Fleißigen — nicht überflüssig sein. Das beigefügte mythologische und geographische Register ist eine nothwendige und, wie es scheint, vollkommen ausreichende Zugabe. Wir wünschen dem Verf., daß sein Buch einen weiten Kreis der Verbreitung finden möge; vielleicht nehmen wir später noch Gelegenheit, unsere Bemerkungen über Einzelheiten

vollständiger, als wir es jetzt könnten, mitzutheilen: das Buch ist es werth. — Das auf dem Titelblatt angekündigte Wörterbuch zum Ovid (doch wohl von demselben Verf.?) ist uns bis jetzt nicht zu Gesichte gekommen.

A. Kuhr.

Q. Horatii Flacci Carmina. Leipzig, Weidmann.

Unter dem obenstehenden simplen Titel bietet die Weidmann'sche Buchhandlung ein wahres Meisterstück der typographischen Kunst, dessen äußere gediegene Eleganz wohl bis jetzt ohne Gleichen auf diesem Gebiete ist. In Duodezformat auf feinstem Velin mit trefflichen, wie es scheint neuen Typen gedruckt, in englischem reich verziertem Einbande mit einer ausgezeichneten Titelvignette, übertrifft es wohl die meisten ähnlichen Ausgaben deutscher Dichter. Diese Vorzüge werden es zu einem Geschenk vorzüglich geeignet machen. Der Text ist, wie wir hören, von Herrn Prof. Haupt besorgt. Das sind also goldene Aepfel in silbernen Schalen.

W. L.

IV.

Antibarbarus logicus. Enthaltend einen kurzen Abriß der allgemeinen Logik, und die Lehre von den Trugschlüssen und falschen Beweisen, faßlich dargestellt und durch viele Beispiele aus ältester und neuester Zeit erläutert von Cajus. Nebst einer Vorrede von Sempronius, Jur. utr. Doctore. Halle, in Commission bei R. Mühlmann.

Schon der Titel vorliegenden Werks deutet an, daß dem Leser hier eine polemische Logik geboten wird. Und sowohl den ersten Theil, welcher auf 52 Seiten einen gedrängten Abriß der allgemeinen Logik gibt, als auch den zweiten, der die Trugschlüsse behandelt, durchzieht die offen ausgesprochene Absicht des Verf., der Unlogik, die sich in unsern Tagen vorzugsweise mit Hülfe der absoluten Philosophie massenweise erzeugt hat, entgegenzutreten. Daß eine solche Polemik nothwendig ist, muß man bedauern; dem Verf. aber kann man es nur Dank wissen, daß er gegen die logischen Ungeheuer, die unter der Firma des absoluten Wissens umherlaufen, so tapfer zu Felde liegt.

Ref. hält es daher für seine Pflicht, diese Schrift, die trotz ihres kleinen Umfangs einen großen Schatz nicht etwa bloßer geistreicher Bemerkungen, sondern gediegener Belehrung für unsere Zeit enthält, allen denen angelegentlichst zu empfehlen, denen es um eine deutliche Einsicht sowohl in die Hauptpuncte der guten alten Logik, als auch

in die sophistischen Blendwerke der Modephilosophie zu thun ist. Ganz besonders willkommen muß sie aber denen sein, die an höhern Lehranstalten Logik vorzutragen haben. Denn da es beim Vortrage der Logik (namentlich auf Gymnasien), soll er irgend zum logischen Denken erwecken, auf einen Reichthum gutgewählter Beispiele ankommt, so bietet Verf. eine große und gute Auswahl derselben. Zu der Classe der guten Beispiele gehören aber namentlich solche, durch die sich die Wichtigkeit des logischen Denkens unwillkürlich aufdringt. Ohne solche Beispiele, aus denen hervorgeht, wie durch eine Ungenauigkeit, eine im unbewachten Denken kaum bemerkbare Verwechslung von Begriffen u. dgl., oft weitgreifende Irrthümer entstehen, die den Eingang in ganze Erkenntnißfelder versperren; dagegen bloß mit den trivialen Beispielen von Cajus und Titius und der rothen Rose versehen, läuft die Logik Gefahr, den Lernenden als eine unnütze Spielerei zu erscheinen. Denn dem Anfänger ist es unmöglich, aus den bloß formalen Sätzen der Logik die Wichtigkeit derselben zu erkennen (haben doch selbst philosophische Meister sie deßhalb verachtet!); er wird immer geneigt sein, sie nach dem Gehalte der Beispiele zu tariren. Deßhalb ist es mit großem Danke anzuerkennen, daß der Verf. außer jenen allerdings andererseits unvermeidlichen Trivialitäten, namentlich im zweiten Theile, einen Schatz gehaltreicher Beispiele mit großem Fleiße zusammengetragen hat.

Im ersten Theile handelt Verf. in 5 Abschnitten: vom logischen Bedürfniß, von den Begriffen, den Urtheilen, den Schlüssen und den wissenschaftlichen Systemen. Der erste Abschnitt vom logischen Bedürfnisse ist etwas kurz und allgemein ausgefallen. Verf. handelt auf 3 Seiten nicht allein vom logischen Bedürfniß, sondern auch vom Unterschiede der Logik von grammatischen und lexicalischen Studien, von Metaphysik, praktischer Philosophie und Psychologie. Ref. hätte gewünscht, daß dieser Unterscheidung von den übrigen philosophischen Wissenschaften, besonders aber dem Verhältnisse zwischen Logik und Psychologie, eine etwas ausführlichere Rede gewidmet wäre; vorzüglich deßhalb, weil Verf. selbst im Vortrage der Logik manche psychologische Bemerkung einmischt, und dadurch manche nicht ganz kundige Leser irre leiten kann, wenn sie nicht vorher gehörig orientirt sind. Ref. ist weit entfernt, den Verf. wegen dieser psychologischen Zugaben zu tadeln; er hält sie vielmehr im Vortrage der Logik für Anfänger für unentbehrlich. Denn da die logischen Begriffe auch psychologischer Natur sind, so würden diese beiden Seiten einer steten Verwechslung ausgesetzt sein, wenn nicht eben der Unterschied zwischen Logischem und Psychologischem scharf und hell beleuchtet wird. Aber Verf. hätte sich darüber näher auslassen müssen.

Ferner würde es nach Ansicht des Ref. zweckmäßig gewesen sein, wenn Verf. den Grund der Eintheilung der Logik aufgeführt hätte, schon um auch dem Scheine zu entgehen, als sei der Vorwurf Hegels gegründet, daß die alte Logik ihre eigenen Regeln nicht befolge. Er konnte, ohne die Schranken einer kurzgefaßten Logik zu überschreiten, leicht darlegen: wie die Logik, als rein formale Wissenschaft, ihren Beziehungspunct in den realen Wissenschaften habe; daß nun der Begriffszusammenhang, der in diesen Wissenschaften, als einem oder mehreren Begriffsgebäuden, sei oder vorausgesetzt werde, einmal als vorhanden, fertig, sodann als entstehend betrachtet werden könne. Aus der ersten Ansicht hätte sich dann die Lehre vom Unterschiede und Zusammenhange der Begriffe (also auch die Lehre von den Systemen), aus der zweiten die Lehre von den Urtheilen und Schlüssen ergeben. Der Verf. bemerkt freilich selbst S. 12, das Urtheil drücke die Form des Werdens der Begriffe aus, allein dieser Satz versteckt sich leider in einer Anmerkung.

Indessen wird es besser sein, als uns bei solchen feilenden Bemerkungen aufzuhalten, deren allerdings noch mehrere zu machen wären, das Buch durch Hervorhebung einzelner besonders wichtiger und interessanter Partieen sich selbst empfehlen zu lassen.

Aufmerksam machen wir in dieser Hinsicht im ersten Theile auf die Darstellung der psychologischen Entstehung der Begriffe, welche das Bedürfniß einer absichtlichen logischen Bearbeitung derselben anschaulich darthut. S. 5, 6 die Bemerkung über Nominalism und Realism S. 7 über positive und negative Merkmale. S. 8 (hätte Ref. etwas ausführlicher und abschließender gewünscht) über Abstractheit und Bestimmtheit der Begriffe. S. 10 (höchst wichtig in Bezug auf die falsche Dialektik Hegels, die er mit der Unbestimmtheit und Bestimmtheit der Begriffe treibt) die Beurtheilung des Satzes: omnis determinatio negatio est. S. 11 (ein für die ganze Philosophie tief eingreifender Gegenstand) die Erklärung des Hergangs beim Urtheilen. S. 13 über Evidenz der Urtheile, Axiome und Erkenntnißprincipien, logisches Object. S. 20—22 die kurze aber wichtige Anmerkung über Verhältniß zwischen Wort und Begriff S. 26. Die Erörterung über den Zusammenhang zwischen Grund und Folge S. 34. Besonders treffend ist die Bemerkung (S. 42), wie viel wichtiger es zur Uebung im logischen Denken sei, einzelne Beispiele von einflußreichen falschen Schlüssen aus den verschiedenen Wissenschaften herbeizuziehen, als die früher angepriesenen Uebungen in den syllogistischen Reductionskünsten anzustellen. Verf. macht seine Bemerkung sofort durch zwei der Ethik entnommene Beispiele

anschaulich. — Wenn nun Ref. bemerklich macht, daß Verf. die hauptsächlichsten logischen Lehren daneben kurz, aber mit Präcision gegeben hat, so wird hieraus ersichtlich sein, wie sehr es Verf. verstanden hat, auf engem Raume Vieles zu geben.

Die eigentliche Glanzseite des Buchs entwickelt sich aber erst im zweiten Theile: Von den falschen Schlüssen und falschen Beweisen insbesondere. Verf. handelt zuerst von den formellen Trugschlüssen; unter diesen zuerst von den Schlüssen mit zwei und denen mit vier terminis (als Beispiel der ersteren wird Hegels Widerlegung des Satzes der Identität angeführt); sodann von den Arten formeller Trugschlüsse, die sich aus den verschiedenen Veranlassungen der Zweideutigkeit des Mittelbegriffs ergeben. Die einzelnen Arten werden aufgeführt und mit Beispielen ausgestattet.

Nur Einzelnes zur Probe! Bei der fallacia figuræ dictionis (S. 6) steht als Beispiel die Oken'sche Ableitung alles Wissens und Seins, auch des Seins und Wesens Gottes, aus Null. (Ref. wünscht, daß Verf. die fallacia in dieser Ableitung förmlich nachgewiesen hätte; denn sonst wird sie doch manchen Lesern entgehen. Er hätte dafür die Anführung abkürzen und einige Beispiele der fallacia orthographiæ weglassen können.) Wichtig ist das Beispiel der fallacia etymologiæ (S. 9) aus Hegel, welcher das Urtheil für eine Ur-theilung des Begriffs ausgibt. Bei der fallacia synonymiæ (S. 11) wird das bekannte Hegel'sche Aufheben eines Begriffs angeführt und treffend parodirt. Die fallacia sensus compositi et divisi (S. 16) wird mit dem Fichte'schen Beweise, daß das Ich sich selbst setze, belegt. (Auch hier wäre der wirkliche Nachweis der fallacia wünschenswerth und besonders wichtig gewesen, zumal hier einer der hauptsächlichsten Quellpuncte der neuern unlogischen Philosophie ist.)

Bei den materiellen Trugschlüssen, welche Verf. nach den Rücksichten auf die Materie des Beweisgrundes und auf das Ziel des Beweises eintheilt, gibt er besonders bei der ignoratio elenchi S. 20 reichen Stoff an guten Beispielen. Wir machen besonders aufmerksam auf das für die Geltung der Logik selbst wichtige Beispiel eines Schlusses S. 22, wonach die alte Logik deßhalb verworfen werden soll, weil sie alle widersprechenden Begriffe verwirft, aber doch solche als gültige und unvermeidliche gegeben sind. Bei dieser Gelegenheit führt Verf. einen Hegelianer der rechten Seite, der, wie es jetzt Mode ist, Hegel'sche Logik und Christenthum unbedenklich zusammenzuleimen sucht, auf eine trefflich gelungene Weise ad absurdum (S. 24—32). Zu den Fällen, wo zu wenig oder zu viel bewiesen wird, (S. 36) treffende Belege aus der

Politik; zu der petitio principii müssen Hobbes, Spinoza und Kant Beispiele liefern; zur fallacia testimonii interessante Beispiele aus der Kritik und der Theologie (S. 42). Bei dem sophisma a dicto secund. quid ad dictum simpliciter steuern vorzüglich Hegel und Anhänger bei (S. 43). Wie einflußreich ein Trugschluß sein könne, zeigt Verf. schön an einem sophisma accidentis (S. 45), nämlich an dem Jacobi'schen Satze, daß es im Interesse der Wissenschaft sei, daß kein Gott sei. Außerdem viele Beispiele aus Naturphilosophie und Psychologie. — In einem Anhange wird dann noch die Nichtigkeit Hegel'scher Dialektik höchst anschaulich dargestellt, und mit einem Beispiele eines vollendeten delirium logicum geschlossen.

Möge Verf. für seine große Mühe bei der Sammlung dieser Beispiele durch ein fleißiges und weitverbreitetes Studium seines Werks belohnt werden.

A. Th.

V.

Dr. August Wiegand, Oberlehrer an der Realschule zu Halle, Lehrbuch der allgemeinen Arithmetik für Gymnasien, Real- und höhere Bürgerschulen. Zweite verbesserte und vermehrte Aufl. Halle, Schmidt 1850. (133 S. $12^1/_2$ Sgr.)

Unter „allgemeiner Arithmetik" versteht der Herr Verf. die Buchstabenrechnung nebst den Elementen der Gleichungslehre und der Reihenlehre, unter „Algebra" dagegen (fünfter Abschnitt) das Rechnen mit entgegengesetzten Zahlen, welche hier „mit Vorzeichen versehene Zahlen" heißen. Die 4 ersten Abschnitte handeln von den Summen, Unterschieden, Producten, Quotienten, Verhältnissen, Proportionen und den Elementen der Zahlentheorie ohne die Begriffe positiv und negativ einzuführen, welche erst im fünften Abschnitt auftreten; die Anlage des Ganzen wäre jedoch sicherlich übersichtlicher geworden, wenn diese Begriffe von Anfang an eingeführt worden wären, indem dadurch eine große Menge von Lehr- und Zusätzen überflüssig geworden wäre, an denen das Buch ohnehin beinahe zu reich ist. Die folgenden Abschnitte handeln sodann von den Potenzen, Wurzeln und Logarithmen, von den algebraischen Gleichungen des 1. und 2. Grades, und von den Progressionen. In einem Anhange werden noch die wichtigsten Eigenschaften der Decimalbrüche erörtert, und der Herr Verf. spricht sich in der Vorrede noch besonders einem Recensenten gegenüber für diese Stellung der Decimalbrüche aus. Wenn der Herr Verf. nicht einen besondern Abschnitt über die Ziffernrechnung überhaupt der Buchstaben-

rechnung nachfolgen lassen wollte, so blieb ihm wohl für einen einzelnen Theil der Ziffernrechnung keine andere Stelle übrig als der Anhang; in eine allgemeine Arithmetik gehören die Decimalbrüche nur insofern, als man die ganze Ziffernrechnung aufnehmen will.

Die Anlage des Ganzen ist übersichtlich, und nur das Capitel über die Null scheint uns verfehlt; der unhaltbare Lehrsatz S. 59: $\frac{a}{0} = \infty$ wird mit Hülfe eines falschen Satzes bewiesen ($a = 0 \cdot \infty$, während der Herr Verf. S. 58 ohne Einschränkung bewiesen hatte: $0 \cdot a = 0$). Null als Divisor ist unbedingt zu verwerfen, ebenso als Exponent einer Wurzel und des Logarithmens; der beiden letztern ist vom Herrn Verf. gar keine Erwähnung gethan. Das Buch ist solchen Lehrern, welche ihrem Unterricht einen Leitfaden zum Grunde legen zu müssen glauben, zu empfehlen; wir meinen freilich, eine Beispielsammlung werde für einen genetischen Unterricht genügen. Schließlich mag noch bemerkt werden, daß die Druckfehler ziemlich zahlreich sind.

H. Zähringer.

VI.

Aufgaben aus der Physik nebst ihren Auflösungen. Zum Gebrauch für Lehrer und Schüler in höheren Unterrichtsanstalten und besonders beim Selbstunterricht bearbeitet von Dr. C. Fliedner, Hauptlehrer an der Realschule zu Hanau. Mit 91 in den Text eingedruckten Holzschnitten und einem Anhang, physikalische Tabellen enthaltend. Braunschweig, Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn. 1851. 8. X u. 236 S.

Den Unterricht in der Mathematik und in den Sprachen hat man längst schon durch ähnliche Hülfsmittel zu fördern gesucht, wie in der vorliegenden Sammlung für die Physik eins geboten wird. Wunderbarer Weise ist unsere Litteratur noch ziemlich arm an dergleichen Sammlungen, und doch bedarf es namentlich in der Physik der selbstthätigen Uebung und der Anwendung der abstracten Lehren auf concrete Fälle, wenn nicht das Wissen rasch verfliegen oder ein unfruchtbares bleiben soll, mehr als anderswo, — zumal hier Gefahr ist, daß der Schüler den Werth des physikalischen Unterrichts nicht da sucht, wo er zu finden ist, und eine ernste Thätigkeit für denselben wohl gar nicht für nöthig hält. Referent, welcher selbst seit Jahren mit einer ähnlichen Sammlung, wie die vorliegende, beschäftigt ist und sich nun um so mehr beeilen wird, dieselbe einem größeren Kreise zugänglich zu machen, kennt nur: Sammlung von Lehrsätzen, Formeln und Aufgaben aus der Physik, Astronomie und mathematischen Geographie von Götz. Berlin bei

Reimer 1844, und die Sammlung physikalischer Aufgaben von **Kries**. Jena bei Frommann 1843. Erst neuerdings erschien als Anhang eine Sammlung von Aufgaben in: Lehrgang der mechanischen Naturlehre von Karsten. Kiel, akademische Buchhandlung, 1851. (Bei Besprechung dieses Werks in der Päd. Rev. machten wir bereits auf das Bedürfniß selbständiger Sammlungen aufmerksam.) Die Reihe von Aufgaben, welche dem Lehrbuche der Physik von Lamé beigefügt ist, erscheint weniger für die Schule geeignet und dasselbe spricht Kries aus von dem dem Referenten unbekannten Werke: Nouveaux Problèmes de Physique etc. Par M. E. Bary. Paris 1838.

Die vorliegende Sammlung wird gewiß vielen Lehrern sehr willkommen sein. Die Aufgaben sind mehrentheils calculativer und geometrisch-constructiver Art, der Wirklichkeit entnommen oder doch damit in Uebereinstimmung. In der Optik hat die geometrische Construction hauptsächlich Anwendung gefunden; auch sind mehrere theoretische Sätze in Form von Aufgaben aufgenommen, um manche folgende Auflösung kürzer fassen zu können. Die Kenntniß der Elementargeometrie, der Algebra bis ausschließlich der Gleichungen des zweiten Grades, so wie die Anfangsgründe der Trigonometrie werden vorausgesetzt. Die Aufgaben selbst sind in kleinere Abschnitte nach dem Stoffe geordnet. Den meisten Aufgaben ist das preußische Maß- und Gewichtssystem untergelegt. Die Auflösungen sind hinter den einzelnen Abschnitten theils in kurzen, den Gang der Auflösung erkennen lassenden Andeutungen, theils in voller Ausführlichkeit beigefügt.

Referent stimmt mit der Zweckmäßigkeit der hier vorliegenden Aufgaben um so mehr überein, als er eine große Anzahl von Aufgaben findet, welche er ebenfalls aus den verschiedensten Werken in seine Sammlung aufgenommen hat. Wünschenswerth wäre gewesen, wenigstens die Zahlenverhältnisse zu ändern, um Demjenigen, welchem die Aufgaben auf anderem Wege bereits zugänglich sind, doch einigermaßen eine Vermehrung seines Aufgabenmaterials zu verschaffen. In dieser Beziehung hat es sich der Herr Verf. auffallend bequem gemacht. Was wir indessen durchaus mißbilligen müssen, ist, daß nicht einmal im Vorworte angeführt ist, daß auch die Aufgabensammlung von Kries benutzt ist, z. B. VIII. Nr. 7. Wir mißbilligen dieß um so mehr, als die Vorrede des Herrn Verf. fast als eine Umarbeitung der Vorrede von Kries erscheint.

Der Verlagshandlung sagen wir mit dem Verf. den gebührenden Dank für die ihrer würdige Ausstattung des Buchs.

Dr. H. **Emmsmann**.

VIII.

1. A. E. Grell, Drei kurze und leichte vierstimmige Motetten. Op. 13. Berlin, Trautwein.
2. Derselbe, Dreiunddreißig vierstimmige Motetten für verschiedene Zeiten des Kirchenjahres. Op. 35 Heft 1—6. Berlin, Trautwein.

Obgleich die beiden genannten Werke nicht mehr neu sind, glauben wir doch der Schule einen Dienst erweisen zu können, wenn wir auf dieselben hier besonders aufmerksam machen. In der That enthalten dieselben einen Schatz, an dem eine Anstalt auf dem Felde der ernsten und strengen Kirchenmusik auf lange üben, sich bilden und sich erbauen kann. Die drei ersten Motetten bieten ganz einfache musikalische Gedanken, die durch einen frischen Wechsel von Chor- und Quartettgesang zu reichgegliederten Ganzen verarbeitet sind. Die Ausführung erfordert in den Stimmen, namentlich im Tenor, nur einen mäßigen Umfang; so daß wir sie besonders immer dazu verwenden können, im Anfang des Halbjahrs die Schüler bald zur Ausführung eines sie befriedigenden Ganzen zu bringen. — Die Motetten unter Nr. 2 sind im strengen Kirchenstil gehalten. Trotzdem sind die Schwierigkeiten nicht so groß, um nicht auch von nur mäßig geschulten Sängern bezwungen zu werden, und doch auch wieder in Harmonie, Eintheilung und Stimmführung der Art, daß an ihnen bedeutende musikalische Bildung erworben werden muß. Jede einzelne Motette, an Umfang nur unbedeutend, entwickelt sich doch zu einem oft mächtigen und immer ergreifenden Tonbilde. In so engem Rahmen nicht arm zu erscheinen, und doch auch wieder nicht einen gewaltigen Anlauf zu nehmen, der ohne Effect verhallt, das waren gewiß zwei gleich drohende Klippen. Der Componist hat seine Aufgabe aber so vollkommen gelöst, daß wir ihm nichts an die Seite zu stellen wüßten. Seine 33 Motetten haben wir besonders gut benutzen können zu liturgischen Schulandachten. Die Ansprüche an den Umfang der Stimmen sind auch hier mäßig. Dieß ist besonders wichtig für Schulen, welche ihre Schüler nicht lange nach dem vollendeten Mutiren behalten. Wir haben nur zwei Stücke zu transponiren nöthig gehabt; die Jahrgänge an Stimmen in den Schulen fallen aber auch verschieden aus. Wir möchten das Werk gern recht dringend empfehlen. Vielleicht genügt dazu nach dem Gesagten, daß wir unsern Dank und den einzigen Wunsch, den wir hierbei an den Herrn Verf. haben, auch öffentlich ihm aussprechen, daß es ihm nämlich gefallen möge, in den Stunden der Weihe ferner der Schulen zu gedenken. Können diese Stücke übertroffen werden in Form und Gehalt, so ists nur durch Herrn Grell selber.

Wenn in den Grell'schen Motetten sich der Reichthum christlichen Lebens in seiner Fülle nach allen Richtungen entfaltet, so bieten die

Geistlichen Lieder für Sopran, Alt, Tenor und Baß von Rungenhagen, op. 46, Berlin, Trautwein,

wenigstens in dem uns vorliegenden ersten Heft, besonders die Reflexe einer milden und weichen Stimmung. Für den Gebrauch in der Schule — wie im Hause — können wir sie auch dringend empfehlen.

W. Langbein.

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

II.

1. Fibel oder erstes Lesebuch für Kinder, welche das Lesen in Verbindung mit dem Schreiben nach einer neuen Methode erlernen sollen. Von Prof. Dr. Gregor Zeithammer. Prag, 1849. Verlag der Calve'schen Buchhandlung.
2. Beschreibung eines neuen Lese- und Schreibeunterrichts, wie er zweckmäßiger als bisher besonders in Schulen ertheilt werden könnte. Als Anleitung für den Lehrer zum Gebrauche der Fibel von Gregor Zeithammer, Doctor der Philosophie, k. k. Humanitätsprofessor u. s. w. u. s. w. Prag, 1849.
3. Erstes Sprach- und Lesebuch für Volksschulen. Ein Lesebuch für die zwei bis drei ersten Schuljahre. In drei Abtheilungen. Von G. Fr. Heinisch und J. L. Ludwig. Bayreuth, 1850. Verlag der Buchner'schen Buchhandlung.

Eine gute Fibel zu schreiben gehört zu den schweren Leistungen auf dem Gebiete der Elementardidaktik. In unserer Zeit haben vorherrschend die Lehrer der Volksschulen das Geschäft der Fibelverfassung in die Hand genommen, während es früher meist nur Vorgesetzte der Schulen übten, die dem Verleger ihrer Arbeit sogleich sichere Absatzwege zu eröffnen wußten. Wenn darum heutzutage ein Universitäts- oder Gymnasialprofessor sich dazu versteht, eine Fibel für Leseschüler zu verfassen, so darf angenommen werden, daß etwas Besonderes dahinter steckt. So hat z. B. der Prof. Dr. Braubach in Gießen ein „Neues Abc als erstes Lese-, Lehr- und Lernbuch" geschrieben, das reich an Eigenthümlichkeiten ist und, in seinem Sinne gebraucht, gewiß zu den Erfolgen führt, die er dabei ins Auge gefaßt hat. Und in der That, auch die Fibel des Herrn Zeithammer ist in ihrer ersten Abtheilung originell, aber nicht in der Erfindung, sondern nur in der Combination. Das Verfahren ist vom Anfange an zusammensetzend; aber kein Sprachelement, das neu gewonnen wird oder mit bereits erworbenen Mitteln in Verbindung treten kann, erscheint isolirt oder in bedeutungslosen

Lautvereinen. Daher dem Schüler das, was er von dem Satze, dem ein vorgeführtes Wort angehört, noch nicht lesen kann, unter Hinweisung in der Fibel zum einstweiligen Merken vorgelesen wird. Das ist ein Stückchen von der Jacotot'schen Leselehrart. Das Lesen ist jedoch das Zweite. Mit dem Schreiben wird begonnen und es werden die handschriftlichen Formen der lateinischen Buchstaben gebraucht. In eine nähere Besprechung dieser Eigenthümlichkeiten mögen wir indeß hier nicht eintreten und beschränken uns auch, was die unter Nr. 2 aufgeführte Anleitung betrifft, auf die Bemerkung, daß in derselben die Verwendung der Fibel in einzelnen Stücken sehr ausführlich dargelegt, auch über die Einrichtung einer Fibel und über die Behandlung des Leseunterrichts mancher gute Gedanke — wenn auch kein neuer — ausgesprochen worden ist.

Nr. 3 verbreitet sich in seiner Vorrede in lesenswerthen Bemerkungen über die Behandlung des Unterrichts in der Muttersprache im Allgemeinen und über Zweck und Gebrauch seiner selbst. Die erste Abtheilung enthält die ersten Schreib- und Leseübungen in deutscher Druck- und Currentschrift; die zweite die verschiedenen Formen des nackten einfachen und des erweiterten einfachen Satzes sehr vollständig. Sie sollen vorerst Uebung im Lesen und Aufschreiben gewähren und sodann dem spätern Sprachunterrichte zur Grundlage dienen. Der Gesichtspunct der Betrachtung ist vor jedem Pensum in „sprachlichen Erläuterungen" angedeutet. Die ganze Anlage ist eine sehr verständige und eine rechte Benutzung dieser Abtheilung wird die kleinen Schüler in ihrer Sprachbildung sehr fördern. Ihr Werth würde jedoch ein ungleich höherer sein, wenn der Inhalt der Sätze durchweg ein des Sprechens würdiger wäre und in sich einen Gedankenfortschritt darstellte. Völlig uneinverstanden sind wir dagegen mit der Ansicht der Herren Verf., daß schon im zweiten Schuljahre zur „eigentlichen Sprachlehre" übergegangen werden könne. — Die dritte Abtheilung enthält kleine Beschreibungen, kurze Erzählungen, Gespräche, Fabeln und Gedichte, auch Erzählungen aus der biblischen Geschichte und einige Gebete. — Das Buch ist im Ganzen ein sehr brauchbares und empfehlenswerthes.

Mühlhausen. Otto.



Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

No. 3. März 1852.

I. Abhandlungen.

Ueber die sogenannten organisch-wissenschaftlichen Lehrgebäude der Elementar-Mathematik, welche der Herr Prof. Reuter zu Aschaffenburg nun schon seit geraumer Zeit erfunden, und zur wahren Heilsförderung des Unterrichts in wenigstens 24 Heften der Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik nicht bloß auf das deutlichste beschrieben, sondern auch auf das angelegentlichste der allgemeinen Beachtung empfohlen hat.

Von Professor Grabow in Kreuznach.

B. Ueber das geometrische und stereometrische Lehrsystem des Herrn Prof. Reuter.

(Fortsetzung der im 18. Bd. der Revue abgebrochenen Abhandlung.)

Wir haben im 18. Band der Revue sowohl das arithmetische Lehrsystem, als auch die darauf sich gründenden kritischen Aufsätze des Herrn Prof. R. näher beleuchtet, und an den wesentlichen Eigenthümlichkeiten beider Leistungsarten vielfach nachgewiesen, wie erbärmlich schlecht es mit der wissenschaftlichen Bedeutung der hochbelobten „Haupt- und Nebenideen“ zum projectirten Aufbau eines neuen „Zeitgrößengebäudes“ bestellt ist, und wie ganz verfehlt und werthlos oratorisch-declamatorische Kritikübungen an Schriften Anderer erscheinen, die sich solcher Nichtigkeiten als maßgebender Principien zur Gehaltsbeurtheilung derselben bedienen. Bei so kläglichen Ergebnissen aus so prunkvollen

Anpreisungen (s. Revue 18. Bd. S. 230) hielten wir es zum Abschluß unserer Untersuchung für angemessen, dem Herrn Prof. R. einige Zurechtweisungszeilen seiner eigenen Composition in Erinnerung zu bringen, und ihm den wohlgemeinten Rath zu ertheilen, sich vorläufig alles öffentlichen Recensirens arithmetischer Schriften zu enthalten, weil er, rücksichtlich des dazu erforderlichen Wissens, in den Elementen der Zahlenlehre noch Vieles zu erlernen habe, ehe er daran denken dürfe, das mathematische Publicum belehren zu wollen.

Sind nun gleich seit Abfassung jener ersten Abtheilung einige ereignißreiche Jahre verflossen, und wir nach so vielen wunderbaren Erlebnissen an den tragi-komischen Errungenschaftsbestrebungen der heimatsuchenden Deutschmichelei eben nicht dazu aufgelegt, uns mit der Wahn- und Bahnverfolgung einer unschädlichen Spiegelreiterei im Gebiete der Mathematik weiter zu befassen; so werden wir uns doch diesem leidigen Geschäfte nicht gut entziehen können, da wir die Fortsetzung der Abhandlung früher zugesagt, und schon mehrseitig zur baldigen Erfüllung des Versprechens aufgefordert wurden. Demgemäß gehen wir zur näheren Betrachtung des geometrischen Lehrsystems des Herrn Prof. R. mit Berücksichtigung der dazu gehörigen 35 Recensionen über, und wünschen nur, daß der innere Werth des Geleisteten einigermaßen dem Ehrensolde entsprechen möge, den der Herr Verf. für den großen Umfang desselben im Interesse der Wissenschaft beansprucht, und ohne Zweifel von der Verlagshandlung der phil.-pädag. Jahrbücher baar und richtig empfangen hat.

Um das Zusammengehörige leichter übersehen und sowohl nach seinen allgemeinen als besondern Beziehungen besser würdigen zu können, werden wir zuerst die geometrischen Lehren engern Sinnes (d. h. die longimetrischen und planimetrischen des Herrn Prof. R.), und hierauf die stereometrischen in je zwei §§ abhandeln, mit schließlicher Berücksichtigung dessen, was die Trigonometrie darbietet.

§ 3. Grundriß des geometr. Lehrsystems — Werthanpreisungen desselben — Bemerkungen.

I. Obgleich Herr Prof. R. schon seit 1840 eifrigst bestrebt gewesen, die eigenthümlichen „Haupt- und Nebenideen" seines Systems in zahlreichen Recensionen geometr. Schriften möglichst oft und ausführlich zu besprechen, und deren höchst schätzbare Bedeutung für durchschlagende Kritikbefassungen praktisch nachzuweisen; so glaubte er doch auch hierin, wie in der Arithmetik, noch ein Uebriges „für Wissenschaft und Leben, für Schule und Haus" nachträglich leisten zu müssen, und zwar

durch eine gründliche Darstellung seiner sämmtlichen geometr. An- und Einsichten, die denn auch im Jahre 1844 unter dem Titel: „Gesichtspuncte für eine einflußreichere Methode, und einen zweckmäßigeren Ideengang des Unterrichts in der Elementargeometrie" glücklich vollendet, und im X. Spbd. 239—74 der phil.-päd. Jahrbücher, worin sie 35 Seiten füllt, zur Kenntniß des Publicums gebracht wurde. Die Abhandlung ist mit zweckdienlichen Betrachtungen mancherlei Art ausgestattet, und enthält mehrere wohldurchdachte und zutreffende Bemerkungen über die Wichtigkeit der Geometrie für geistige und industrielle Ausbildung, über die verschiedenen Unterrichtsbedürfnisse der niedern und höhern, der gelehrten und technischen Schulen, und deren verschiedene Anforderungen an die Behandlungsweise des geometr. Lehrstoffes, denen bisher wenig oder gar nicht genügt sei, indem weder die auf Pestalozzi's Anregen für Volksschulen ausgearbeiteten Anschauungslehren, noch die meistens im euklidischen Geiste für höhere Bildungsanstalten bestimmten Lehrbücher den wahren Grundsätzen der Pädagogik entsprächen. Dieß ist der kurze Sinn dessen, was der Herr Verf. in gewohnter Art mit großer Ausführlichkeit abgehandelt, um die Darlegung seines Ideenganges und seiner Methode zu rechtfertigen, durch welche „das Ziel einfacher und leichter, bestimmter und nützlicher erreicht werden dürfte, als nach der bisher befolgten Verfahrungsweise". Da sich unser § 3 nur auf die Hervorhebung der wesentlichen Hauptpuncte jenes Ideenganges beschränken soll, während die Specialitäten dem nächstfolgenden § vorbehalten bleiben, so gehen wir unmittelbar zur Lösung der gestellten Aufgabe über.

1) Zur würdigen Einleitung des Systems wird es nicht unzweckmäßig sein, einige Ansichtsäußerungen des Herrn Prof. R. hier mitzutheilen, in welchen er sich sehr klar und deutlich über das Wesen der Philosophie und Mathematik, und deren Wichtigkeit für die Bildung des Geistes ausspricht. Sie lauten:

   a. „Für das bestimmte und klare, für das consequente und richtige „Wissen, also für das Formale, bildet die Mathematik die „Grundlagen, wenn man auch die Philosophie darum (hört!), „weil sie ihre Constructionen unmittelbar an dem Wesen „des Ewigen darstellen und nur im absoluten Erkennen „ausdrücken könne, wogegen der Gegenstand der Mathematik „nicht das Absolute selbst, sondern nur dessen Abbilder sei, „über diese erheben will" (XII. Spbd. 368).

   b. „Das Anschauungsvermögen des Raums und der räumlichen „Größen ist für die Urquelle der Geometrie zu halten. —

„Das Räumliche wird durch die große Klarheit der Vorstellungen „von Puncten, Linien, Flächen und Körpern mit Bewußtsein „angeschaut, und hat seinen Grund in den höchsten Gesetzen „des Denkens, welche das Gebäude von räumlichen Wahr„heiten errichten helfen. — Das Erkennen der Dinge in „Zeit und Raum ist wegen ihrer Klarheit, Bestimmtheit und „Festliegenheit eine vortreffliche Uebung des jugendlichen „Geistes" (X. Spb. 242, 241, 240).

c. „Den geometrischen Disciplinen liegt als Hauptidee die Be„trachtung der Raumgrößen zum Grunde, welche Hauptidee „wieder in drei Nebenideen zerfällt, nämlich in die longimetr., „planimetr. und stereometrische" (45. Bd. 245. X. Spb. 248).

2) Die Grund- und Nebenideen des longimetr. und planimetr. Systems.

A. Die erste Hauptidee der Geometrie sei die Longimetrie, unter welcher er alle, die Linien- und Winkelgesetze betreffenden Wahrheiten und Eigenthümlichkeiten verstehe. Sie zerfalle in vier Abschnitte oder Nebenideen, nämlich:

a) in die Lehre von den Linien, Winkeln und Parallelen;

b) in die Lehre von der Bestimmung, Congruenz und Aehnlichkeit der Dreiecke;

c) in die Lehre von denselben Gegenständen der Vier- und Vielecke;

d) in die Lehre von den Linien- und Winkelgesetzen vom Kreise, nebst Construction der Figuren in und um ihn, und Berechnung der Seiten regulärer Figuren und des Kreisumfanges, als Uebergang zur eigentlichen Planimetrie.

B. Die zweite Hauptidee der Geometrie sei die Planimetrie, welche die eigentlichen Flächengesetze, d. h. die arithmetische Bestimmung des Inhalts, die räumliche Vergleichung, Verwandlung und Theilung der Figuren als vier Nebenideen in sich enthalte.

NB. „Das Anordnen der einer jeden Hauptidee zugehörigen Disciplinen nach den jedesmaligen vier Nebenideen ist eine absolute Bedingung für jeden fruchtbaren Unterricht in der Geometrie." — Auch sei jeder dieser Abschnitte und deren einzelne Disciplinen mit umfassenden Erklärungen aller Hauptbegriffe zu verbinden, deren elementare Wahrheiten als allgemeine Grundsätze folgen. Z. B. „alle natürliche rechte Winkel sind gleich. Jedes Loth bildet am Puncte einer geraden Linie zwei natürliche rechte Winkel" 2c.

(X. Spb. 256, 257, 266. 42. Bd. 39, 46; 52. Bd. 326 2c.)

3) Werth jener vorstehenden Anordnung. — „Das Organische und Pädagogisch-Methodische seiner Anordnung des Lehrstoffes beruhe auf der Nichtvermischung der longimetr. und planimetr. Gesetze, und finde sich fast in keinem Lehrbuche. — Eine solche im Charakter der Geometrie begründete und von der Pädagogik gebotene Ausscheidung der reinen longimetr. und planimetr. Gesetze sei höchst nothwendig. Denn hiernach giengen die Schüler von einfachen scharfbestimmten Begriffen und von naturmäßiger Verknüpfung unter einander aus, lernten die Größen nach einer Ausdehnung vollständig kennen, und wendeten dieselben bei Betrachtung derselben nach zwei Ausdehnungen an; sie giengen vom Einfachen zum Zusammengesetzten, von Leichtem zu Schwererem über, ordneten das Gleichartige unter einander, und überschauten dadurch das Gebiet der Elementarmathematik in seinem Grundwesen. — Wie sollen die Lernenden an einem geometrischen Unterrichte Einheit und innern Zusammenhang der Sätze wahrnehmen, wenn die longimetr. und planimetr. Disciplinen so unter einander gemengt werden, daß nirgends ein organisches Aufbauen eines Gebäudes aus Grundsätzen und Erklärungen, aus Lehrsätzen und Folgesätzen erkenntlich, und von pädagogischen Gesichtspuncten keine Spur zu finden ist? — Solche Vermischung ꝛc. erzeugen bei den Schülern Ueberdruß statt Liebe, und machen sie gegen die gepriesene Consequenz der Geometrie mißtrauisch ꝛc. (X. Spb. 249, 250, 251, 266 ꝛc.)

Für den „organisch-wissenschaftlichen Aufbau" dieses originellen und, wie es scheint, wunderwirkenden Systems gibt Herr Prof. R. in nachstehenden Sätzen die erforderlichen „pädagogisch-methodischen" Vorschriften, deren Trefflichkeit er ohne Zweifel an dem schnellen und sichern Emporsteigen der Aschaffenburger Schuljugend zur Gebiets- und Wesenheitsüberschauung der Elementargeometrie schon oft erprobt hat. Sie lauten in möglichst wortgetreuer Fassung folgendermaßen:

a. Der geometrische Unterricht sei mit der Erklärung des Punctes als gedachtes oder physisches Merkmal zu beginnen, und aus dessen Bewegung die Linie u. s. w. abzuleiten. Das umgekehrte Verfahren, vom Körper auf die Fläche ꝛc. überzugehen, sei unzuläßig (X. Spb. 255. 52. B. 303).

b. Die Bewegung des Punctes, als erster Grundlage räumlicher Größen, könne in horizontaler, verticaler und schiefer Richtung geschehen; mithin sei an der Linie diese dreifache Richtung zu erörtern, und diese zur weiteren Grundlage der Ent-

stehung des Winkels aus zwei Linien zu machen (X. Spb. 255. 43. B. 303).

c. Parallele Linien seien solche, die stets gleich weit von einander abstehen. Die Lehre von den Parallelen sei auf den Satz zu gründen: „gleiche Winkel erfordern gleiche Richtung ihrer Schenkel" (X. Spb. 253. 43. B. 297).

d. Von der Congruenz der Dreiecke lasse sich erst reden, wenn dargethan ist, wann und wodurch das Dreieck völlig bestimmt ist. Diese Bestimmung führe zu 5 Bedingungen und eben so vielen Lehrsätzen für die Congruenz der Dreiecke (X. Spb. 259, 261. 43. B. 294. 52. B. 321).

e. Auf die Congruenz müsse unmittelbar die Aehnlichkeit folgen, weil diese bei gleichen Winkeln mit jener nur Parallelität und Proportionalität der homologen Seiten erfordere. — Die Aehnlichkeitslehre auf Flächenvergleichungen gründen zu wollen, wie gewöhnlich geschehe, widerspreche aller Methode (X. Spb. 261. 43. B. 294, 303).

f. Dreiecks- und Parallelogrammsvergleichungen gehörten zur Planimetrie, und könnten erst nach den Inhaltsberechnungen aus Grundlinie und Höhe verstanden werden (X. Spb. 266. 43. B. 297).

Dieß sind die wesentlichen Vorschriften, deren strenge Befolgung Herr Prof. N. zur Entwickelung seines geometrischen Lehrsystems für durchaus nothwendig hält, weßhalb er sie auch unzählige Mal in seinen Recensionen zur Sprache gebracht und eingeschärft hat (s. die phil.-päd. Jahrb. von 1840—1848).

4) Urtheile des Herrn Prof. N. über die geometrischen Schriften Anderer. — Die eben erwähnten Recensionen des Herrn Prof. N. beziehen sich auf die geometrischen Schriften der Herren: Arneth, Bretschneider, Dörk, Fux, Großmann, Hartmann, Herling, Hohl, Hummel, Kalzfey, Klinkhardt, Lehmus, Ludowieg, Nagel, Paucker, Post, Proß, Recht, Rumpf, Schnell, Sellkamp, Thieme, Unger, Wolf rc. und stimmen fast Alle darin überein, daß sie vorzugsweise den Auseinandersetzungen und Anpreisungen des neuerfundenen Systems gewidmet sind, und nicht sowohl unbefangene Beurtheilungen dessen, was die Verfasser ihrem Zwecke gemäß wirklich geleistet haben, als vielmehr schulmeisterliche Zurechtweisungslehren in Betreff dessen enthalten, was nach den „pädagogisch-methodischen" Principien (s. 3. a. b. c. d. e. f.) hätte geleistet werden sollen, um einer Beachtung würdig zu sein. Solchen Anforderungen des gestrengen Herrn Censors könnten freilich

Schriften, welche nach der bisherigen Methode abgefaßt waren, nicht genügen; daher auch Herr Prof. R. keiner derselben etwas Lobenswerthes nachzurühmen weiß. Denn wenn er gleich dem Schnell'schen Buche einigen Beifall zollt, insofern darin die Leistungen Anderer derb getadelt, und manche Ideen des Herrn R. befolgt worden, so kann er doch nicht umhin zu bemerken: „daß die Darstellung des Verf. weder dem fähigen noch dem weniger befähigten Kopfe zusage" (36. Bd. 20).

In den übrigen Schriften hat er

a. vermißt — Methodisches Verfahren — leitende Ideen — inneren Zusammenhang — Einfachheit und Consequenz — Klarheit, Bestimmtheit und zweckmäßige Kürze — logischen Aufbau und consequentes Durchführen der Hauptideen vermittelst der Nebenideen — den Unterschied zwischen horizontaler und verticaler Richtung (s. 3. b).

b. gefunden — Mangel an leitenden Grundsätzen — keine Spur von methodischem Verfahren — Vernachlässigung der wichtigsten Gesichtspuncte der Pädagogik und Wissenschaftlichkeit — Belege von Inconsequenz und Mißgriffen gegen den fruchtbringenden Unterricht — die pädagogischen Gesichtspuncte übersehen, die Wissenschaft nicht gefördert, die systematische Anordnung verfehlt, die Bearbeitung nicht gelungen — große Quacksalberei, französische Leichtfertigkeit und Vielgeschwätzigkeit — Verwirrung der Sätze, Unsicherheit in denselben, Mängel in Begriffserklärungen, und sonstige Gebrechen — die Paralleltheorie unbefriedigend, verfehlt, chaotisch (28. B. 282. 31. B. 389, 414, 418. 32. Bd. 309. 41. B. 310, 429, 432. 42. B. 49, 54, 60, 225. 52. B. 321).

II. Nachdem wir im Vorstehenden alles Wesentliche hervorgehoben haben, was Herr Prof. R. sowohl in „organisch-wissenschaftlicher als in pädagogisch-methodischer" Beziehung für die Umgestaltung des geometrischen Lehrsystems geleistet hat, wird es nicht unzweckmäßig sein, den innern Werth des Dargebotenen etwas genauer zu prüfen, und die dazu erforderlichen Bemerkungen unter 1', 2', 3', 4', entsprechend den obigen 1, 2, 3, 4 zu ordnen.

1') Der Satz a) ist ohne Zweifel ein sehr schätzbares Ergebniß tiefer metaphysischer Forschungen, und daher wohl nur solchen Philosophen von Profession völlig verständlich, die mit echter Intuitionskraft ausgerüstet sind. Mathematikern wird freilich mit den „Constructionen im Wesen des Ewigen und den Abbildern des Absoluten" nicht sonderlich gedient sein, weil sie, rücksichtlich

der Speculationen im absoluten Nichts, dem bekannten Ausspruche: „Ich sage dir, ein Kerl, der speculirt, ist wie ein Thier auf dürrer Haide, vom bösen Geist im Kreis herumgeführt", zu huldigen pflegen. Was uns betrifft, so befolgen wir Lichtenbergs Anweisung, und halten den Sinn jenes metaphysischen Satzes für desto tiefer, je weniger wir im Stande sind, ihn zu ergründen; schließen auch nicht aus den, zur würdigen Einführung dieses Satzes entlehnten Worten eines berühmten Philosophen, daß Herr Prof. R. hier mit fremdem Kalbe gepflügt hat, da es uns scheint, als sei er für die erfolgreiche Beackerung der Speculationsgefilde hinlänglich mit selbsteigenen Zugkräften versehen, um anderweitigen Vorspanns nicht bedürftig zu sein.

Der Satz b) ist psychologisch-pädagogischen Inhalts und von nicht geringer Bedeutsamkeit, weil darin Manches offenbar wird, was man in andern Schriften für Schulmänner vergebens suchen würde. Denn wo anders fände man Schwarz auf Weiß vorgetragen, daß das Anschauungsvermögen die eigentliche Urquelle der Geometrie sei; wo darauf aufmerksam gemacht, daß die höchsten Gesetze des Denkens die Bauhelfer bei Aufführung „räumlicher Wahrheitsgebäude" wären, und daß die Erkenntniß der Dinge in Raum und Zeit eine vortreffliche Uebung des jugendlichen Geistes bilde?!

Der Satz c) gibt einen einleitlichen Vorgeschmack von der übergroßen Ideenliebhaberei des Herrn Prof. R. Wir begreifen zwar nicht, wie man die „Betrachtung der Raumgrößen" eine Idee nennen kann, wollen jedoch den Herrn Prof. R. in seiner unschuldigen Freude an dergleichen Wortprägungen ungestört lassen, und nicht einmal fragen, wie weit sich wohl jene Haupt- und Nebenideenkreise in das Gebiet derjenigen Wesen ziehen, die Oken zu den Augenbolken rechnet, da diese sämmtlich mit „geometrischen Urquellen" begabt, und mit Raumbeschaulichkeiten aller Art beschäftigt sind.

2') Das in 2) aufgestellte ideenreiche Eintheilungsschema der ebenen Geometrie findet sich nach Herrn Prof. R.'s Versicherung in keinem Lehrbuche, und scheint ein ureigenes Fabricat des Herrn Prof. zu sein, wenn es nicht irgend einem Seminarhefte entlehnt ist. Doch welchen Ursprungs jenes Schema auch sein mag, jedenfalls gebührt dem Herrn Prof. R. die Anerkennung, daß er dasselbe zuerst veröffentlicht, und während der achtjährigen Verwaltung

seines Obercensoramtes in der Elementarmathematik jede Gelegenheit auf das eifrigste benutzt hat, um die „organisch-wissenschaftlichen und pädagogisch-methodischen" Unübertrefflichkeiten dieser Systemskizze in das gehörige Licht zu setzen. Inwiefern Herr Prof. R. mit der stets wiederholten Besprechung seiner „Grund- und Nebenideen" etwas Erbauliches für manche Leser der Jahrbücher geleistet hat, bleibt dahin gestellt. Kenner der Geometrie konnten durch die Glorificirungsversuche einer bloßen Lehrskizze um so weniger befriedigt werden, je mehr das hohle Wortgeklapper an Mösers Mühle ohne Mehl erinnerte, und je werthloser der angepriesene Gegenstand selbst erschien. Denn wie konnte man einem Lehrplan wissenschaftliche Geltung zugestehen, der mit folgenden Uebelständen behaftet ist:

(1) Das Wort Longimetrie bezieht sich bloß auf Längenmessung, und kann daher keine Hauptabtheilung der Geometrie bilden. Herr Prof. R. braucht es in derselben Bedeutung, nimmt aber keinen Anstand, ihm die wesentlichen Sätze der Dreiecks-, Vierecks-, Vielecks- und Kreislehre unterzuordnen, mit der naiven Rechtfertigung, daß bei diesen Sätzen die Flächen gar nicht in Betracht kämen, eine Behauptung, die man wohl einem balnibarbischen Gelehrten der zweiten Potenz, d. h. einem Schwätzer (s. Lichtenberg verm. Schriften I. 55, 56), aber keinem bayerischen Professor zutrauen möchte. — Näheres über die 4 Nebenideen in § 4.

(2) Das Wort Planimetrie umfaßt, dem allgemeinen Sprachgebrauche gemäß, die gesammte ebene Geometrie, im Gegensatze zur Stereometrie, und darf daher auf die 4 Nebenideen des Herrn Prof. R. nicht beschränkt werden, s. § 4.

Diese Begriffsbestimmungen konnten dem Herrn Prof. R. nicht unbekannt sein, er mußte sich aber darüber wegsetzen, um seine acht Nebenideen nach zwei Viergespannen ordnen zu können, deren Wechselgebrauch zur glücklichen Zielerreichung litterarischen Hochruhms unerläßlich war, und völlig der Maxime entspricht, die in folgenden bekannten Versen ausgedrückt ist: „Wenn ich sechs Hengste zahlen kann, sind ihre Kräfte nicht die meine? Ich renne zu und bin ein rechter Mann, als hätt' ich vier und zwanzig Beine." Und fürwahr, wie fleißig Herr Prof. R. seine 8 Renner benutzt, und wie viel er vermittelst derselben im Gebiete der Kritik geleistet hat, darüber geben mehr als 15 volle Bogen der Jahrbücher den erforderlichen Aufschluß.

3') Wenn gleich die absonderlichen Wunderwirkungen, welche Herr Prof. R. seiner Systemsentwickelung nachrühmt, unglaublich erscheinen, und die Art und Weise ihrer Beschreibung an Thümmels Ausspruch: „Hörst du von Wunderkraft entflammte Zungen schreien: auf unserm Markt ist Himmelsbrod gemein; so geh' vorbei und glaube keiner" erinnert, so möchten wir doch diese Anpreisungshyperbeln, wie jene gleichlautende in Betreff der arithmetischen Ideen (Revue 18. Bd. 230—31) als bloße Selbstbefriedigungsausdrücke innigster Ueberzeugung betrachten, eingedenk der hier maßgebenden Verse im Faust: „Wer kennt ihn nicht, den edlen Doctor! den Ersten jetzt in der gelehrten Welt. Er ist's allein, der sie zusammenhält. Kein Ruf, kein Ruhm hält weiter Stand. Er ist es, der allein erfand." — Uebrigens würden diese Herrlichkeitsschilderungen im milderen Lichte erscheinen, wenn man annehmen dürfte, daß sie eigentlich für die Aschaffenburger Schuljugend componirt, und bei Ertheilung des mathematischen Unterrichts vielfach benutzt worden, um den lieben Kleinen „Lust und Liebe zu Raumgebietsüberschauungen" einzuflößen. Denn in diesem Falle wären dieselben als wohlberechnete pädagogisch-methodische Gewohnheitsphrasen anzusehen, und von Seiten des mathematischen Publicums leicht zu entschuldigen.

Was nun die Vorschriften betrifft, nach welchen die Aschaffenburger Schüler, unter der Oberaufsicht des Herrn Prof. R., das geometrische Lehrsystem aufzubauen pflegen, so erlauben wir uns darüber folgende Bemerkungen:

a') Da der mathematische Punct bloß als Anfangs- oder Endgrenze von Linien zu betrachten ist, also für sich selbst keine Wesenheit hat, so kann er streng genommen nicht einmal als Bewegungselement zur Erzeugung von Linien gebraucht werden. Nichts desto weniger wollen wir mit dem Herrn Prof. R. über diesen seinen Urerzeuger der geometrischen Formen nicht rechten, müssen aber den kecken Ausspruch, daß das umgekehrte Verfahren, nach welchem man von dem Körper ausgeht, um zur Erklärung der Flächen, der Linien und des Punctes zu gelangen, unzulässig sei, als einen solchen bezeichnen, der auf bloßer Willkür und Tadelsucht beruht, wenn nicht gar auf „kenntnißloser Anmaßung" (46. Bd. 53).

b') Der Einfall, die Entstehung rechter und schiefer Winkel aus der horizontalen, verticalen und schiefen Richtungsbewegung eines Punctes abzuleiten, ist sehr originell, und dem

pädagogisch-methodischen Erfindungstalente des Herrn Prof. R. ganz angemessen. Ob der Herr Prof. wie ein Newton II. auf diese geniale Idee durch den Fall eines Apfels geleitet ist, und ob er sich zur Versinnlichung jener Richtungen in der Aschaffenburger Schule eines Wasserkübels nebst Bleiloth, oder eines bayerisch-österreichischen Aufersteherle's aus Holundermark, oder der eigenen Arme und Beine zu bedienen pflegte, lassen wir billig dahingestellt sein; glauben aber, daß sich die „Selbstthätigkeit" der Schüler am besten an den Aufersteherle's bewähren würde.

c') Die Erklärung paralleler Linien als solche, welche „stets gleich weit von einander abstehen", ist für die Ableitung der Sätze über Gegen- und Wechselwinkel unergiebig, und daher nur als ein später folgender Lehrsatz zu gebrauchen. Auch Herr Prof. R. weiß diese seine Erklärung nicht zu benutzen, daher er auch die Paralleltheorie auf den neu erfundenen Satz: „gleiche Winkel erfordern gleiche Richtung ihrer Schenkel" gründen will. Ein Satz, der nun schon seit Jahren ein theures Besitzthum der Aschaffenburger Schule ist, und an dessen unbedingte Richtigkeit die bayerische Jugend so fest wohl glauben mag, als an die der Behauptung, zur Durstlöschung sei durchaus bayerisches Bier erforderlich; denn beide Aussagen stehen auf derselben Stufe der Glaubwürdigkeit, da sie mit gleichen Gebrechen der Unwahrheit behaftet sind. Wie äußerst schwach muß es mit der Einsicht eines Mannes bestellt sein, dem der offenbare Unsinn jenes Satzes so ganz verborgen bleiben konnte, daß er sich gedrungen fühlte, sich dieses Selbstfabricates als einer mathematischen Wahrheitsentdeckung zu rühmen, und mit demselben nicht allein die Aschaffenburger Schule, sondern auch das mathematische Publicum zu beschenken! Ohne Zweifel dachte Herr Prof. R. hier einen Ueberfluß, aber keinen Mangel seines Wissens zu offenbaren (46. B. 43).

d') Aus der Behauptung in d. erhellt, daß dem Herrn Prof. R. die Bedeutung der Congruentsätze durchaus unklar ist, da sie gerade dazu dienen, um Anfängern an zwei Dreiecken begreiflich zu machen, inwiefern ein Dreieck durch drei Bestimmungsstücke nach Form und Größe völlig bestimmt ist. Das Gerede des Herrn Prof. R. über das wann und wodurch ist daher ein ganz nichtiges, und beruht auf falscher Ansicht der Sache.

Da übrigens Herr Prof. R. hier von der Kreislehre noch nichts voraussetzt, so möchte es interessant sein zu erfahren, wie er es ohne Construction anfängt, um seinen Systemserbauern begreiflich zu machen, „wann und wodurch ein Dreieck völlig bestimmt ist". — Näheres hierüber in § 4.

e') Die beiden sonderbaren Vorschriften des Herrn Prof. R., die Lehre von der Aehnlichkeit der N-Ecke unmittelbar den Congruentsätzen anzuschließen und dieselben nicht unmethodisch auf Flächenvergleichung, sondern hübsch methodisch auf den Parallelismus der homologen Seiten zu gründen, beruhen offenbar auf den beiden Voraussetzungen, daß die Aehnlichkeitslehre zum longimetrischen Vorgespann, die Flächenvergleichung dagegen zum planimetrischen Hintergespann gehöre, und daß gleiche Winkel gleiche Richtung ihrer Schenkel erfordern (s. 2. A. B. 3. c). Ohne die vollkommenste Ueberzeugung von der absoluten Richtigkeit dieser beiden Voraussetzungen würde Herr Prof. R. jene beiden daraus gefolgerten Vorschriften schwerlich gestellt haben; da er ohne Zweifel Collegium logicum mit Nutzen gehört hat und wohl weiß, was die Verse im Faust bedeuten sollen, in welchen es heißt: „Der Philosoph der tritt herein und beweist Euch, es müßt' so sein. Das Erst' wär' so, das Zweite so, und drum das Dritt' und Vierte so. Und wenn das Erst' und Zweit' nicht wär', das Dritt' und Viert' wär' nimmermehr." — Wie hätte Herr Prof. R. aber auch an den Fundamentalwahrheiten zweier Sätze zweifeln können, welche zu den theuersten Errungenschaften seiner organisch-wissenschaftlichen Forschungen gehören, und die um so schätzbarer waren, je zweckmäßiger sie erschienen, um der Parallel- und Aehnlichkeitslehre eine den Grund- und Nebenideen angemessene Umgestaltung zu geben. Und fürwahr, an sinnvollen Probeleistungen in dieser Beziehung hat es Herr Prof. R. nicht fehlen lassen, wie dieß aus § 4 erhellen wird.

f') Bekanntlich dienen die Sätze: Ein Dreieck ist die Hälfte eines Parallelogramms, mit welchem es gleiche Grundlinie und Höhe hat. Parallelogramme, wie Dreiecke, von gleichen Grundlinien und gleichen Höhen sind gleich — der Inhaltsberechnung der N-Ecke als Grundlage, und müssen daher dieser letztern vorangestellt werden. Herr Prof. R. will hier freilich wieder seinen absonderlichen Weg anrathen, indem er in seiner sogenannten Planimetrie die Inhaltsberechnung als erste, die allgemeine

Flächenvergleichung nach Grundlinie und Höhe als die darauf folgende zweite Nebenidee bezeichnet. Inwiefern Herr Prof. R. ohne Berücksichtigung der beiden vorstehenden Sätze die Inhaltsberechnung der Dreiecke, der schiefwinkligen Parallelogramme, der Trapeze 2c. seinen Scholaren begreiflich machen kann, ist schwer zu errathen, da Probefabricate darüber nicht geliefert sind. Möglich, daß Herr Prof. R. mehr „pädagogisch-methodisch als organisch-wissenschaftlich“ verfährt, indem er die raumschaulustige Jugend wohl nur deßhalb ohne allen Umschweif in die arithmetisch-planimetrische Praxis einführt, damit dieselbe, des widerlichen Graus der Theorie überhoben, desto munterer an den laubreichen Zweigen dieses mathematischen Lebensbaumes emporklettern und sich des frischen Grüns erfreuen kann, im Sinne des Liedes: „O Tannenboom, o Tannenboom, wie grün sind deine Blätter!“

Die vorstehenden Bemerkungen über die sechs „organisch-wissenschaftlichen und pädagogisch-methodischen“ Lehrvorschriften des Herrn Prof. R. werden genügen, um Sachkennern den Grad der Werthschätzung bemerklich zu machen, welche wir für die genialen Erfindungsproducte hegen. Dem Herrn Prof. R. kann freilich mit einer solchen Würdigung seiner Haupthülfssätze zum projectirten Aufbau des neuen Ideensystems um so weniger gedient sein, je fester er von deren Vortrefflichkeit überzeugt ist, und je öfter er sie als die einzig richtigen Muster wahrer Wissenschaftlichkeit und echter Methodik angepriesen hat. Aber ist es denn unsere Schuld, wenn wir den hochbelobten pädagogisch-wissenschaftlichen Fabricaten des Herrn Prof. R. eben so wenig Geschmack abgewinnen können, wie jenen Fuselblättern, die von andern Musterreutern als veritabler „Petum optimum subter solem“ feilgeboten werden? Dem Herrn Prof. R. bleibt es ja unbenommen, unsere Bemerkungen für offenbaren Unsinn zu erklären, und uns nach gewohnter Weise auf gut bayerisch abzukanzeln. Wie wär's, wenn er uns wegen des verschmähten Petums denen beizählte, welche es lieben, „das Strahlende zu schwärzen und das Erhabene in den Staub zu ziehen“?

4') Die Art und Weise, wie der Herr Prof. R. über die geometrischen Schriften Anderer urtheilt, ist bereits in 4) angegeben, und bedarf daher keiner weitern Auseinandersetzung. Was Herr Prof. R. in den genannten Schriften suchte, nämlich seine acht Nebenideen in vorgeschriebener Gruppirung, d. h. „alle 8 um den König“, fand

er nicht; und was er fand, nämlich die Abhandlung der Planimetrie nach erprobter Methode, behagte ihm nicht. Er benutzte daher jede der Schriften nur zur Beschreibung und Anpreisung seines eigenen Systems, woraus der wesentliche Vortheil entsprang, daß sämmtliche Hauptpuncte der neu erfundenen Lehrmethode einige 30 Mal hervorgehoben und eingeschärft werden konnten. Hätte Herr Prof. R. es der Mühe werth gehalten, eine oder die andere der bekrittelten Schriften bedächtig durchzulesen, so würde er wohl Vieles zur Berichtigung seiner geometrischen An- und Einsichten darin gefunden haben, jedenfalls genug, um sich von der Unangemessenheit seiner eigenen Reformplane zu überzeugen. Aber, wie gesagt, nicht um sich selbst zu belehren, sondern um Andere zu dem Glauben an die Herrlichkeiten des neuen Lehrsystems zu bekehren, hat Herr Prof. R. die oben erwähnten Schriften benutzt, indem es nur der Inhaltsangaben bedurfte, um darauf das Verwerfungsurtheil über das Geleistete zu gründen, woran sich denn sehr natürlich die stereotypen Belobungsphrasen über die Trefflichkeit der Haupt- und Nebenideen zum methodischen Aufbau eines stattlichen „Raumgrößengebäudes" anschließen mußten. Mag man nun auch eine solche Benutzung fremder Schriften mißbilligen, so kann man doch nicht in Abrede stellen, daß sie von Seiten des Herrn Prof. R. nur zur wiederholten Belehrung des Publicums über die projectirte Umgestaltung der Geometrie in Anwendung gebracht und wegen dieser absonderlichen Zweckdienlichkeit ebenso zu entschuldigen ist wie ein ähnliches Verfahren jenes Wiener Perückenmachers, der sich zur Empfehlung seiner Kunstproducte den armen Absalon am Baume hängend malen ließ mit der Ueberschrift: „So geht's, wenn man keine Perücke trägt."

§ 4. Berücksichtigung derjenigen Erklärungen und Behauptungen des Herrn Prof. R., welche von ihm selbst als eigenthümlich und als höchst bedeutungsvoll für die Beurtheilung seines Lehrsystems bezeichnet sind.

I. Ueber gerade Linien und Winkel (vergl. § 3. 3'. a'. b'.).

1) Die Erklärung: eine gerade Linie sei eine solche, deren jeder Theil dem Ganzen ähnlich sei, wäre weder verständlich noch wissenschaftlich, weil sie die Merkmale des Begriffs nicht bezeichne — dem Recensenten (Herrn R.) ist sie „diejenige, welche von der einmal angenommenen Richtung nicht abweicht, womit zugleich jede schiefe Linie charakterisirt ist" (42. B. 46; 45. B. 250).

Die von Herrn Prof. R. getadelte Erklärung ist zwar Anfängern

nicht ganz verständlich, aber deßhalb doch nicht unwissenschaftlich; wogegen die sogenannte Erklärung des Herrn R. selbst nichts Anderes sagt, als: es entstehe eine gerade Linie durch geradlinige Fortbewegung eines Punctes — schiefe statt krumme Linie zu sagen, ist gegen allen mathematischen Sprachgebrauch.

2) „Die gerade Linie, sagt der Verf. (Ludowieg), sei eine Grundconstruction. Hiemit ist nichts gesagt, ihre horizontale, verticale und schiefe Richtung ist ganz vergessen" (52. B. 320; 43. B. 293, 410).

Die vorstehende Scheinerklärung des Herrn Prof. R. beruht ja eben auf der Grundanschauung der geraden Linie, daher der hier ausgesprochene Tadel nicht ernstlich gemeint sein kann, weil man sonst annehmen müßte, des Herrn Professors „Behauptungen ständen mit seinen frühern Angaben im Widerspruch" (46. B. 50). — Die Bemerkung, Herr L. habe die horizontale &c. Richtung ganz vergessen, ist wohl nicht als Vorwurf, sondern als zarte Hinweisung auf die absonderliche Brauchbarkeit jener physikalischen Begriffe zur Fundamentalerklärung rechter und schiefer Winkel zu deuten. Denn ein wirklicher Vorwurf ließe sich nur rechtfertigen durch Anerkennung des Grundsatzes, daß ein R... befugt sei, seine Schellenkappe Andern aufzudringen.

3) „Zwei Gerade kann man wohl in gerader Richtung an einander setzen, aber an und für sich nicht addiren, wenn man sie nicht durch Zahleneinheiten bestimmt hat" (46. B. 139). — Ein offenbarer Unsinn, von dem schon in § 2. Nro. 33 (Revue 18. B. 245) die Rede gewesen. — Ist denn das Messen einer gegebenen Linie etwas Anderes als eine bloß relative Bestimmung derselben gegen eine beliebig gewählte oder festgesetzte Längeneinheit? Läßt sich denn jede Gerade durch jeden Maßstab genau ausmessen? Warum soll denn das Aneinanderlegen zweier oder mehrerer Geraden in Form einer Geraden kein Addiren, das Abtragen der einen auf der andern kein Subtrahiren sein, da im ersten Falle die wahre Summe, im letztern die wahre Differenz ohne alle Vermittelung gefunden wird? Herr Prof. R. scheint weder ungezählte Summen noch ungezählte Differenzen anzuerkennen.

4) „Noch weniger läßt sich eine Gerade mit einer beliebigen Zahl multipliciren oder dividiren, weil sie (hört!) heterogene Größen sind und beide Operationen sich nur an ihr vornehmen lassen, wenn sie durch Zahleinheiten ausgedrückt ist" (46. B. 139). — Eine eben so absurde Behauptung wie die vorhergehende, bei der man wohl nicht erst zu fragen braucht: „Ob sie sich aus großer Verblendung, oder aus starkem Egoismus, oder aus arger Leicht-

fertigkeit, oder gar aus halber Kenntniß der Sache erklären lasse" (46. B. 49), da sie offenbar auf grober Unwissenheit in der Arithmetik und Geometrie beruht, und um so anstößiger erscheint, je zuversichtlicher sie gegen einen achtbaren Schriftsteller als Zurechtweisungslehre ausgesprochen wird. — Ist a die Bezeichnung einer gegebenen Geraden, so bedeutet ja 2a, daß diese Linie 2 Mal zu nehmen, $\frac{1}{4}$a, daß dieselbe geviertelt werden soll ꝛc. Begreift denn Herr Prof. R. wirklich nicht, daß in dergleichen Ausdrücken die gegebene Linie a die Einheit ist? — Und daß benannte Größen, also auch räumliche Ausdehnungen, mit beliebigen abstracten Zahlenausdrücken multiplicirt oder dividirt werden können, ohne eine Wesenheitsveränderung zu erleiden? Doch verschonen wir den Herrn Prof. mit Fragen in Betreff seiner Heterogenitätsmeinung, deren Beantwortung wohl einem Elementarschüler, aber keinem Forscher in der Elementarmathematik zuzumuthen ist.

5) „Eine gerade Linie kann der andern nur (hört! hört!) bei gleicher Richtung ähnlich sein" (46. B. 142). — Fürwahr! eine ächt Reuter'sche Aehnlichkeitsansicht, die gewiß eben so würdig ist, in der Litteratur sprichwörtlich fortzuleben, wie die geniale Hahneiererfindung des seligen Johann Balhorn.

6) Es entsteht — „der rechte Winkel, wenn man am Anfange oder Ende einer Horizontalen eine Verticale zieht — der schiefe Winkel, wenn sich mit der Horizontalen eine schiefe Linie vereinigt; also der spitze, wenn von der horizontalen L. die schiefe von der Linken zur Rechten; und der stumpfe, wenn von dieser nach jener gezogen wird" ꝛc. (X. Spb. 254, 257; 31. B. 416; 32. B. 307; 37. B. 182, 183; 41. B. 304, 431; 42. B. 46, 59, 224; 43. B. 293, 303, 410; 44. B. 418, 420; 45. B. 250; 46. B. 139, 245). Die 19malige Wiederholung dieser sinnreichen Anleitung zur Bildung rechter und schiefer Winkel beweist zur Genüge, welch hohen Werth Herr Prof. R. derselben beilegt, und wie sehr er bestrebt war, dieses vermeinte Musterfabricat pädagogisch-methodischer Lehrweisheit dem mathematischen Publicum aufzudringen. Wir haben bereits in § 3. 3'. b' unsere Ansicht über diese originelle Urerzeugungsart der Winkel und den dazu etwa erforderlichen Apparat geäußert; und wollen daher nur noch fragen, ob die Aschaffenburger Schultafel in der gehörigen verticalen Richtung hängt, und wie es die lieben Kleinen anfangen, um horizontale und verticale Linien in ihren Schreibheften zu verzeichnen?

7) „Die Erklärung: ein Winkel, der halb so groß ist als ein gestreckter, heißt ein rechter, ist nichts weniger als genetisch; sie ist weder etymologisch noch wissenschaftlich, und ein bloßer Nothbehelf, mittelst dessen die Anfänger die Merkmale dieses Winkels nicht kennen, ihn daher auch nicht construiren lernen. Wird ihm aber veranschaulicht, daß dieser Winkel entsteht, wenn man am Anfange oder Ende einer horizontalen eine verticale zieht, so bleibt ihm nichts fremd" (43. B. 303, 410; 28. B. 287; 31. B. 416; 37. B. 186; 41. B. 166 rc. rc.). — Die getadelte Erklärung des rechten Winkels ist völlig sachgemäß, und jedenfalls der angerühmten Kübel- und Bleilothsmethode des Herrn Prof. R. (6. § 3. 3' b') weit vorzuziehen. Daß dieses Senkelverfahren schon wegen der dazu nöthigen Vorrichtungen ein recht „genetisch-anschauliches" sein muß, wird Niemand bezweifeln; inwiefern es aber auch „etymologisch" genannt zu werden verdient, ist schwer einzusehen. Oder sollte Herr Prof. R. auf seine Fundamentalconstruction des rechten Winkels vielleicht durch die sogenannte Sphæra recta der Erdkugelstellung im Horizontalkreise geleitet worden sein? Schon früher (Revue 18. B. 234) haben wir Gelegenheit gehabt, zu bemerken, daß Herr Prof. R. es liebt, die mathematischen Kunstausdrücke, wie Addition, Subtraction rc. nach deren ursprünglicher Wortbedeutung zu erklären, und dadurch in der Regel zu mangel- und fehlerhaften Begriffsbestimmungen gelangt. Wir wissen zwar nicht, wie weit es Herr Prof. R. im Urverständniß griechischer und lateinischer Worte gebracht hat, möchten ihm aber doch anrathen, sich bei wissenschaftlichen Kunstausdrücken vor etymologischen Forschungen zu hüten, damit es ihm nicht in umgekehrter Weise ergehe, wie dem ehrlichen Schurzfleisch, von welchem man erzählt, daß er in seiner Graecomanie einen Drathzieher als einen **Thracier** angeredet habe.

8) „Den rechten Winkel erklärt der Verf. undeutlich aus der Gleichheit zweier Nebenwinkel, ohne (hört!) vorher darzuthun, wann diese stattfindet" (52. B. 320). — „Der rechte Winkel ist dem Verfasser derjenige, der seinem Nebenwinkel gleich ist. Wann ist aber ein Winkel seinem Nebenwinkel gleich? fragt der denkende Schüler, und der Verf. weiß ihm höchstens zu antworten, wenn er ein rechter ist. Beide, Schüler und Lehrer, stehen dann wieder, wo sie standen" (52. B. 323). — Wir haben diese Thorheitsaussprüche, welche denen unter 7 gleichbedeutend sind, nur deßhalb noch wörtlich angeführt, damit der Leser daraus ersehen

kann, mit welcher Unverschämtheit Herr Prof. R. richtige und sachgemäße Erklärungen getadelt hat, um seinen Musterartikeln die gewünschte Geltung zu verschaffen. Unter den denkenden Schülern sind wohl Reuter'sche „Raumgrößenerforscher" zu verstehen, denn diese allein möchten bei jenen ihnen ungewohnten Erklärungen wohl fragen, wann das Bleilothexperiment ausgeführt werden solle, der putzigen Selbstauferstéherle's nicht zu gedenken.

9) „Eine Linie heißt nicht darum senkrecht, weil sie mit einer andern einen rechten Winkel bildet, sondern auf eine horizontale so gestellt wird, daß sie weder rechts noch links abweicht" (37. B. 185). Sollte man einen solchen Unsinn selbst von einem Reuter wohl für möglich gehalten haben? Aber ist es zu verwundern, wenn, wie das Sprichwort sagt: „Vom Fasse quillt, was eingefüllt"?

10) „Für die Gleichheit zweier Winkel übersieht der Verf. (Unger) die gleiche Richtung ihrer Schenkel (41. B. 191). — Denn Winkel von gleicher Schenkelrichtung sind gleich, also auch umgekehrt" (43. B. 298). Das „also auch umgekehrt" ist ein vollkommenes Absurditätsfabricat des Herrn Prof. R., über dessen Bedeutung wir schon in § 3. 3'. c' gesprochen haben. — Was den Vordersatz betrifft, so ist derselbe ein Lehr-, aber kein Grundsatz, und heißt in richtiger Fassung: Winkel mit paarweis parallelen Schenkeln sind entweder gleich oder supplementar; ersteres: wenn die parallelen Schenkel eine gleiche oder eine entgegengesetzte Lage gegen die Verbindungslinie der Scheitel haben; letzteres: wenn nur bei einem Paar der parallelen Schenkel dieselbe, beim andern Paar aber die entgegengesetzte Lage gegen jene Verbindungslinie stattfindet.

11) „Daß Nebenwinkel = 2 Rechten sind, muß vermittelst des natürlichen rechten Winkels streng bewiesen werden. — Die Zurückführung dieses Satzes auf den gestreckten Winkel ist weder bestimmt noch anschaulich" (36. B. 209; 45. B. 251; 37. B. 186 ꝛc.). — Das dem rechten Winkel vorgesetzte Beiwort „natürlich" könnte wohl vermuthen lassen, daß Herr Prof. R. auch unnatürliche oder künstliche rechte Winkel anerkennt. Diesen Vermuthungen stehen aber die Erklärungen und Behauptungen in 7, 8, 9 durchaus entgegen, weßhalb man nur annehmen kann, es solle mit jenem Prädicate ausdrücklich angedeutet werden, daß nach Reuter'schen Vorrichtungen nicht er selbst, sondern die Natur vermittelst der Schwerkraft den wahren rechten Winkel producire. Herr Prof. R. sorgt dabei bloß für das gemüthliche Zukucken und den wissenschaftlichen Humor der Scholaren.

12) „Ein Winkel ist keine Figur, weil dieser Begriff eine Begrenzung von allen Seiten erfordert" (42. B. 224; 52. B. 321 rc.). — Es ist dieß eine völlig unhaltbare Behauptung, die sich auch in andern mathematischen Schriften findet, daher wir sie dem Herrn Prof. R. nicht allein zur Last legen können. Das Unpassende jener Erklärung mußte aber sowohl dem Herrn Prof. R. als seinen Irrthumsgenossen um so deutlicher vor Augen treten, weil in keiner mit Zeichnungen ausgestatteten Schrift jene Begriffsbeschränkung beobachtet wird, indem Linien-, Winkelzeichnungen rc. überall als Figuren angeführt werden. Ja Herr Prof. R. erlaubt sich dasselbe in Betreff paralleler Linien (43. B. 294). Jede bildliche Darstellung einer räumlichen Form heißt Figur, es giebt also auch Linien-, Flächen- und Körperfiguren.

II. Ueber die Lehre von den Parallelen (vergl. § 3. 3'. c').

Unter den geometrischen Lehren ist es vorzugsweise die Theorie der Parallelen, zu deren Neubegründung sich viele tiefdenkerisch gesinnte Genie's berufen fühlen, namentlich solche, welche, nach Lichtenbergs Ausdruck, in der Arithmetik bis zu den Brüchen, in der Geometrie bis zur Bisection des Würfels gekommen sind, und sehr fertig über Zeit und Raum zu sprechen wissen. Wie hätte Herr Prof. R. bei einer so lockenden Preisbewerbung unbetheiligt bleiben können, da er schon seit Jahren die herrlichsten Ideen zum „Aufbau neuer Zeit- und Raumgrößengebäude entdeckt, und in dem trefflichen Glaubenssatze: „gleiche Winkel erfordern gleiche Richtung ihrer Schenkel (§ 3. 3', c'. § 4. 10) den eigentlichen Urkeim für die Entwickelung einer ganz neuen Paralleltheorie klar erkannt hatte?! Vor allen andern Grund- und Nebenideen mußte daher dieser Urkeim zur Ausgeburt und Entfaltung gebracht werden, was denn auch im sechsten Jahre der denkwürdigen Recensirperiode des Herrn Prof. R., d. h. 1846, glücklich von statten gegangen. Die aus jener Glaubenswurzel hervorgetriebene und mit Reuter'scher Wissenschaftlichkeit veredelte Frucht war bald zur Vollreife gelangt und wurde unter dem Titel: „Die Lehre von den Parallelen, als Beleg für die erfolgreiche Durchführung des Aeußern und Innern der Methode beim geometrischen Elementarunterricht" im XII. Spbd. 368—379 der N. Jahrbücher dem mathematischen Publicum zur Ansicht dargeboten. Es besteht diese sogenannte Musterabhandlung aus 2 Erklärungen, 15 Grundsätzen, 6 Lehrsätzen, 14 Folgesätzen und 17 Zusätzen bester Qualität, weßhalb sie auch möglichst feierlich mit philosophischen Redens-

arten ein= und mit pädagogisch-methodischen ausgeläutet sind. Wir beschränken uns, um den Geist jener Systemsfabrication bemerklich zu machen, auf folgende wenige Hervorhebungen.

13) „Zwei gerade, so neben einander fortlaufende Linien, daß sie stets gleich weit abstehen, heißen parallel, im Gegentheile antiparallel" (XII. Spbd. 369; 38. Bd. 74). Die gänzliche Unbrauchbarkeit dieser Erklärung ist bereits in § 3. 3'. c' angeführt. Daß Herr Prof. R. antiparallel statt nichtparallel oder geneigt sagt, verräth einen hohen Grad von Unwissenheit, da das Wort antiparallel eine besondere Bedeutung hat.

14) „Durch das Schneiden dieser Parallelen von einer dritten Linie entstehen drei besondere Winkelarten. a) äußere und innere Gegenwinkel. b) Wechselwinkel. c) Gegenwinkel" (XII. Spbd. 370). — Nicht bloß wenn zwei parallele, sondern auch wenn zwei convergente Linien von einer dritten in 2 Puncten geschnitten werden, entstehen Gegen= und Wechselwinkel, welche bekanntlich in äußere, innere und gemischte zerfallen. Herr Prof. R. macht aus diesen beiden Hauptbenennungen der Winkel und deren Unterabtheilungen drei besondere Winkelarten, nämlich a) gemischte Gegenwinkel, b) äußere, innere Wechselwinkel mit Weglassung der gemischten, c) äußere, innere Gegenwinkel, und gelangt dadurch zu einer ächt logischen Anordnung, wie er sie stets vergebens in den Schriften Anderer gesucht hat (§ 3. 4). Die den drei Reuter'schen Winkelarten beigefügten Erklärungen sind, abgesehen von der Nichtberücksichtigung convergenter Linien, noch darin ungenau, daß die Getrenntheit der Scheitelpuncte als Merkmal fehlt, daher sie auch auf einige Nebenwinkelpaare passen.

15) Die nun folgenden 15 Sätze bestehen aus bloßen variirten Wiederholungen oder Umschreibungen der beiden verunglückten Erklärungen in 13) und 14) und können daher nur als Lehrübungsphrasen, aber nicht als mathematische Grundsätze betrachtet werden. Wenige Proben werden als Beleg des Gesagten genügen. „Parallele Linien stehen überall gleich weit entfernt. Zwei gleich weit entfernte Linien sind parallel (1. 2). Jede 2 Parallelen schneidende Linie bildet 3 Winkelarten. Kein Winkelpaar kann ohne das andere bestehen. Alle Winkelarten liegen an den Schneidenden (7. 10. 13). Die Lehre von den Parallelen beruht einzig und allein auf der Richtung der Linien und den Gesetzen der Winkel" (15). Lauter Sätze der sinnreichsten Art, deren Erforschung an den bekannten Verwunderungsausdruck Faust's erinnert: „Wie nur

dem Kopf nicht alle Hoffnung schwindet, der immerfort am schalen Zeuge klebt, mit gier'ger Hand nach Schätzen gräbt und froh ist, wenn er Regenwürmer findet."

16) Es folgen nachstehende 4 Lehrsätze, die wir mit I, II, III, IV bezeichnen wollen. „I. Wenn 2 gerade Linien von einer dritten geschnitten werden, daß der äußere seinem innern Gegenwinkel gleich ist, so sind jene parallel. — II. Wenn für zwei von einer dritten geschnittenen geraden Linien die Wechselwinkel gleich sind, so sind jene Linien parallel. — III. Wenn für zwei gerade von einer dritten geschnittenen Linien die Summe der Gegenwinkel zwei Rechten gleich ist, so sind jene Linien parallel. — IV. Wenn zwei parallele Linien von einer dritten Linie geschnitten werden, so sind einander gleich 1) die gemischten Gegenwinkel, 2) die Wechselwinkel, 3) beträgt die Summe der innern Gegenwinkel zwei Rechte" (XII. Spbd. 371). Die sogenannten Beweise beruhen auf dem vermeinten Grundsatze, d. h. Reuter'schen Glaubensartikel, daß gleiche Winkel gleiche Richtung ihrer Schenkel, und umgekehrt, erfordern (§ 3. 3'. c'. § 4. 10), und bestehen daher aus bedeutungslosen Redensarten. So z. B. lautet der Beweis des Lehrsatzes II. wörtlich wie folgt: „Beide Wechselwinkel sind von einem gemeinsamen Stücke der schneidenden Linie und zwei abwechselnden Stücken der beiden geraden Linien gebildet, mithin haben diese, als Schenkel der gleichen Winkel, gleiche Richtung, d. h. sind parallel" (XII. Spbd. 371). In derselben Art werden auch die 3 andern Lehrsätze demonstrirt. Berücksichtigt man bei diesen offenbaren Scheinbeweisen die beiden Recensionsaussprüche des Herrn Prof. R.: „Die Lehren der Mathematik werden durch die Methode zu Thaten, verbinden sich mit der Sache, gehen aus dieser hervor und zeigen recht klar, was die Methode vermag" (46. B. 40), und „wozu solche 10 bis 14 Zeilen langen Scheinbeweise nützen sollen, sieht kein verständiger Lehrer ein" (28. B. 287); so darf man wohl annehmen, daß Herr Prof. R. hier nicht eitle Spiegelfechterei treiben, sondern wirkliche Großthaten zur Begründung der Paralleltheorie verrichten wollte. Und was er gewollt, glaubt er auch vollbracht zu haben, wenigstens für die Aschaffenburger Schuljugend, wie aus der Bemerkung erhellt: „Läßt der Lehrer sowohl diese Beweise von einzelnen Schülern unter einzelnen Bedeutungen (?) selbst entwickeln, als auch an den andern gleichnamigen Winkelpaaren wiederholen, so überzeugt sich leicht die ganze Schülerzahl von der Wahrheit, schreitet

mit Liebe zu den übrigen Gesetzen fort und erhält eine klare und vollständige Einsicht in die Sache" (XII. Spbd. 371). Eine gewiß zuverlässige Versicherung, die nur zu deutlich beweist, welche Wunderdinge sich durch Glaubensartikel bei der Jugend bewirken lassen.

17) Dem 14. Lehrsatz schließen sich 14 sogenannte Folgesätze an über parallele und convergente Linien, obgleich von letztern im Vorhergehenden noch gar keine Rede gewesen. Sie bestehen meistens aus weitschweifigen Wiederholungsphrasen jener 4 Lehrsätze, und sollten Redeübungssätze, aber nicht Folgesätze genannt werden. Auf parallele Linien beziehen sich nämlich 1. a. b. c. 2, 3, 5, 6, auf geneigte 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14. Auch hier nur wenige Proben:

„Ist Parallelität vorhanden, so findet auch eine Wahrheit oder finden auch alle Wahrheiten für die Winkelarten statt und umgekehrt" (2). Sonderbare Ausdrucksweise!

„Ist von einer Winkelart eine Behauptung richtig, so sind es auch die Behauptungen für die andern Winkelarten" (3). Ein variirtes Da-Capo von (2).

„Gilt eine Wahrheit für eine Winkelart, so können sich die Linien nie begegnen" (5). Gleichbedeutend mit (3). In dem „nie begegnen" liegt also doch auch bei Herrn Prof. R. das Parallele. Von seiner obigen Abstandserklärung ist weiter keine Rede mehr.

„Begegnen sich 2 Linien nicht, so bilden ihre Stücke mit der schneidenden Linie jene gleichen Winkelarten, sind parallel und umgekehrt" (6). Gleichbedeutend mit (2). Kurz gefaßt heißt dieser sinnreich componirte Satz: sind 2 Linien parallel, so sind sie wirklich parallel!

Ein eben so geistreiches Durcheinander findet sich in den Sätzen 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14 über convergente Linien, wobei natürlich auch von Gegen- und Wechselwinkeln gesprochen wird, was mit deren einseitiger Erklärung in 14) nicht übereinstimmt. „So werden die halbverstandenen Gedanken des Verf. durch seine eigene Darstellung oft widerlegt und beweisen wiederholt, wie wenig er in den Elementen der Mathematik unterrichtet ist" (46. B. 51).

18) Es folgt der 5te Lehrsatz mit 12 Zusätzen, welche letztere ganz eben so gebildet sind, wie die sogenannten Grund- und Folgesätze in 15 und 17. Der Lehrsatz lautet: „Wenn eine Linie zu einer von 2 Parallelen ein Loth ist, so ist sie auch ein Loth zur andern" XII. Spbd. 375). Wenn diese Behauptung erst am Ende der

neuen Paralleltheorie bewiesen werden soll, welche Vorstellung verbindet denn Herr Prof. R. mit seiner anfänglichen Abstandserklärung (13), und dem daran geschlossenen Grundsatze: „Die Entfernung zweier Parallelen bestimmt das (hört!) zwischen zwei direct und senkrecht sich entsprechenden Puncten gedachte Loth" (XII. Spbd. 370). Man sieht leider nur zu deutlich, „daß der Verf. mit Erklärungen und Lehrsätzen ein verderbliches Unwesen treibt, indem er beide vermischt, wodurch der Vortrag wohl wortreich und weitschweifig, aber nicht klar und bestimmt, kurz und gründlich wird" (52. B. 316).

19) Der 6te Lehrsatz: „Wenn man auf jedem Schenkel eines hohlen stumpfen Winkels ein Loth errichtet, so schneiden sich beide Lothe in der Winkelfläche" (XII. Spbd. 376) ist eine Reuter'sche Verbalhornisirung des Satzes: Perpendikel auf geneigten Linien sind zu einander geneigt. — Die beigefügten 5 Zusätze sind nichts als Breittretereien des mißrathenen Satzes.

20) Endlich wird die Aufgabe: „Durch einen Punct außerhalb einer Geraden mit dieser eine Parallele zu construiren", mit ausführlicher Angabe des Verfahrens gelöst, bewiesen und mit 4 Zusätzen beschlossen. Es macht uns große Freude, hier endlich berichten zu können, daß dem Herrn Prof. R. die Lösung dieses schweren Problems so wohl gelungen ist, daß man wohl sagen darf: Finis coronat opus.

21) Um zu veranschaulichen, welchen hohen Werth Herr Prof. R. seiner Parallellehre im Gegensatze zu allen andern beilegt, wollen wir noch folgende Aeußerungen desselben mittheilen.

a) „Die Paralleltheorie ist hier rein durch Winkelgesetze begründet und bietet (ja wohl!) sehr viele Gelegenheit zur Uebung des Scharfsinns und der Urtheilskraft in directen und indirecten Beweisen und zu consequenten Folgerungen dar" (X. Spbd. 259).

b) „Welche gesuchte Behandlungsweise in vielen Lehrbüchern (?) figurirt, wie geschraubt und weitschweifig häufig die Paralleltheorie entwickelt wird, und wie wenig Consequenz (ein Lieblingsausdruck des Herrn Prof. R., der unwillkürlich an die Eloquenz des guten Peter Quenz im Sommernachtstraum erinnert) in der Darstellung sich findet, geht aus dem Studium der verschiedenartigen Schriften hervor, welche oft wahre Spielereien treiben und in Einseitigkeiten verfallen, die weder die Wissenschaft fördern, noch den Unterricht erfolgreich machen können, noch beim Selbststudium zu gründlichen Kenntnissen führen" (XII. Spbd. 379).

Wir sind rücksichtlich beider Bemerkungen mit Herrn Prof. R. vollkommen einverstanden, nur mit dem kleinen Unterschiede, daß wir das Urtheil a) auf die Paralleltheorie vieler Lehrbücher, die Charakteristik b) aber einzig und allein auf das selbsteigene Fabricat des Herrn P. R. beziehen, da sie in der That den Ergebnissen unserer Beleuchtung (13—20) genau angemessen ist. Was den „erfolgreichen Unterricht" betrifft, so wollen wir gerne glauben, daß Herr P. R. seine Schüler vermittelst dieser neuen Methode eben so weit voran gefördert hat, wie der Lichtenberg'sche Hofmeister den lieben Kleinen Heinz vermittelst der alten Methode, über dessen Examen es heißt: „Nun, weißt du noch, mein Kind, wir hatten's gestern erst, was Parallele sind?" — O! Parallelen sind — sind Linien, die sich schneiden." — „Recht! im Unendlichen, und zwar zu beiden Seiten" (verm. Schriften IV. 375).

III. Ueber Congruenz und Aehnlichkeit der Figuren (s. § 3. 3, d. e.). — NB. Wir schließen hier die Aehnlichkeitslehre bloß deßwegen der Congruenzlehre unmittelbar an, weil dieß Herr P. R. durchaus fordert.

22) „Die Lehre von der Congruenz der Figuren beruht einzig und allein auf Eigenschaften der Linien und Winkel und hat mit der Fläche nichts gemein, denn das Decken betrifft bloß Linien und Winkel" (X. Spbd. 250; 28. B. 286, 316, 403, 418; 52. B. 324, 327 ꝛc., einige 20 Mal wiederholt und honorirt).

Eine eben so unverständige als unverständliche Behauptung, da ja bei der Congruenz der Drei- und Mehrecke durch das sogenannte Decken nachgewiesen wird, daß ihre Flächen in Form und Größe völlig übereinstimmen, insofern die Begrenzung der einen Figur genau auf die der andern fällt. Nach Herrn Prof. R.'s Ansicht sind aber Drei- und Mehrecke rücksichtlich ihrer Congruenz und Aehnlichkeit nicht als planimetrische, sondern als longimetrische Figuren zu betrachten (§ 3. 2'), wodurch nicht bloß das sonst Unverständliche der vorstehenden Behauptung gänzlich verschwindet, sondern auch zugleich die Möglichkeit gelehrt wird, Kameele durch Nadelöhre gehen zu lassen.

23) Die Congruenzlehre sei mit dem Satze „von den drei Seiten zu beginnen, weil dieser am leichtesten aufgefaßt werde" (X. Spbd. 259; 28. B. 288; 37. B. 187). Ohne die Elemente der Kreislehre vorauszusetzen, läßt sich dieser Satz nicht gleich anfangs beweisen. Doch bei Herrn P. R. ist kein Ding unmöglich.

24) „Die Aufgaben über die Construction der Dreiecke lassen sich deßhalb nicht mit der Congruenz verbinden, weil jene es mit einem, diese wenigstens mit zwei Dreiecken zu thun haben“ (37. B. 186). Die Sonderbarkeit dieser Ansicht ist schon in § 3. 3′. d′ besprochen worden.

25) „Das Wesen der Aehnlichkeit beruht ausschließlich auf Parallelität nebst Proportionalität der Seiten und Gleichheit der Winkel, berührt also die Fläche gar nicht. Die Aehnlichkeit ist unmittelbar mit der Congruenz zu verbinden, ohne Einmischung von Flächensätzen, was den Schülern großen Vorschub leistet“ (X. Spb. 250, 261; 28. B. 286; 31. B. 418; 32. B. 309 ꝛc. ꝛc. 21 Mal wiederholt). Die Parallelität der Seiten beruht auf dem bereits besprochenen Glaubensartikel (§ 3. 3′. c′. § 4. 10. 16), die „Garnichtberührung“ der Flächen ist eine natürliche Folge des longimetr. Kameel-Kunststückes (22), und die daraus entspringende große Vorschubleistung wird sich sogleich kundgeben.

26) „Für die Aehnlichkeit der Dreiecke ist es wesentlich, den Lehrsatz vorauszustellen, daß, wenn in 2 Dreiecken 2 Seiten proportional sind, die ihnen entsprechenden Winkel gleich sind. So versteht sich der Lehrsatz: 2 Dreiecke sind ähnlich, wenn in ihnen ein Winkel gleich und die ihn einschließenden Seiten proportional sind, von selbst, weil diesen proport. Seiten auch 2 gleiche Winkel entsprechen, mithin die Winkel paarweis gleich sind. Aehnlich verhält es sich mit dem Satze von der Proportionalität der drei Seiten, weil die Aehnlichkeit schon vorhanden ist, wenn zwei Seitenpaare proportional sind“ (37. B. 188). Lauter baarer Unsinn so colossaler Art, daß man wohl ausrufen möchte: „Mir wird bei alle dem so dumm, als ging' mir ein Mühlrad im Kopf' herum.“ Wie war es möglich, daß ein Mann von so enormer Unwissenheit zehn Jahre lang in Journalen den mathematischen Großcensor spielen konnte, ohne nach Gebühr gezüchtigt zu werden?

27) „Die ganze Theorie der Aehnlichkeit der Dreiecke beruht auf 2 Sätzen, nämlich auf der Gleichheit von 2 homologen Winkeln, und auf der Proportionalität von 2 homologen Seiten. Jeder andere Lehrsatz liegt in diesen beiden Sätzen, hat also keine Selbstständigkeit und enthält ein Bedingungselement zu viel, was gegen die Gesetze der Consequenz und Pädagogik spricht. Sind nämlich 2 Dreiecke ähnlich, wenn 2 homologe Seiten proportional sind, so ist die Annahme der von ihnen eingeschlossenen oder der größeren Seite gegenüber-

liegenden gleichen Winkel eben so unnöthig, als die Annahme der Proportionalität aller Seiten" (41. B. 168).

Also zum zweiten Mal derselbe grobe Unsinn als Weisheitsoffenbarung von Seiten eines Mannes wiederholt, der sich einer zwanzigjährigen erfolgreichen Wirksamkeit rühmt.

28) „Der Verf. (Recht) sagt: Zwei Dreiecke sind ähnlich, wenn in ihnen 2 Seiten proportionirt sind und ein Winkel gleich ist, und zerlegt diesen Satz wegen der Lage des Winkels weitschweifig in zwei, deren aber jeder eine Bedingung zu viel enthält. Denn (hört!) nach dem berührten Satze (26. 27) liegen proportionalen Seiten gleiche Winkel gegenüber, also haben beide Dreiecke schon 2 gleiche Winkel und ist deßhalb auch der dritte Winkel gleich. Mithin ist die Annahme der Gleichheit des eingeschlossenen oder der größern Seite gegenüberliegenden Winkels gar nicht erforderlich. Sind nun 2 Dreiecke schon ähnlich bei 2 homologen proportionalen Seiten, so sind sie es gewiß bei 3 Seiten, und fällt dieser Lehrsatz als selbstständiger hinweg" (41. B. 433).

Also zum dritten Male derselbe handgreifliche Unsinn, in Form weiser Belehrung.

29) „Die Gesetze: in 2 Dreiecken entsprechen gleichen Winkeln proportionale Seiten und (hört!) umgekehrt; und dann durch eine mit einer Dreiecksseite parallele Linie wird ein dem Ganzen ähnliches Dreieck abgeschnitten, bilden die Hauptlehrsätze für die Aehnlichkeit der Dreiecke. — Wie sehr man diese (freilich Reuter'sche) Theorie zerstreut und wie gehaltlos man sie bearbeitet, bezeugen fast alle Lehrbücher. — Ist z. B. bewiesen (d. h. dem Herrn R. nachgeglaubt), daß 2 Dreiecke ähnlich sind, wenn 2 Seiten proportional sind, so versteht sich von selbst (ja wohl!), daß sie es auch sind, wenn die 3 Seiten proportional sind, und daß in jenem Falle die Gleichheit des von der fraglichen Seite eingeschlossenen Winkels überflüssig ist, und daß auch der Satz für die Proportionalität von 2 Seiten und der Gleichheit des einer derselben gegenüberliegenden Winkels als selbstständig hinweg fällt; und der Satz aus der Gleichheit zweier Winkel in jenem von der Proportionalität zweier Seiten enthalten ist, weil diesen gleiche Winkel entsprechen" (X. Spbd. 262, und wiederholt in 42. B. 48, 60, 225; 52. B. 322, 324 rc.). — Obwohl es im Sprichworte heißt: getretner Quark wird breit, nicht stark, so haben wir doch die selbst fabricirte Aehnlichkeitslehre des Herrn P. R. absichtlich 4 Mal wiederholt, sowohl um etwaigen Mißverständnissen und sophistischen Ausreden vorzu-

beugen, als auch um an mehrfachen Belegen nachzuweisen, zu welchen unerhörten Thorheitsäußerungen grobe Unwissenheit und kecke Eitelkeit verleiten können. In allen 4 Nummern (46, 47, 48, 49) werden die längst bekannten, durchaus richtigen Sätze über die Aehnlichkeit der Dreiecke theils als überbestimmte, theils als überflüssige bezeichnet, sofern sie aus dem vermeinten Hauptsatze: „zwei Dreiecke sind ähnlich, wenn zwei Seiten des einen zweien Seiten des andern proportional sind", unmittelbar folgten. Eine Absurditätsbehauptung, deren Aufstellung sich jeder Tertianer schämen würde, einem Lehrer der Mathematik aber zur unauslöschlichen Schande gereicht. Doch Herr P. R. ist weit entfernt zu ahnen, welche schmachvollen Zeugnisse der Unwissenheit und Unverschämtheit er sich selbst vermittelst seiner Schriftstellerei angefertigt; er hält seinen Verwunderungsstuhl für einen Ehrensitz, seine Unwissenheit für Kenntnißtiefe und seine Unverschämtheit für Wahrheitseifer. Ob er jemals von diesen Wahnvorstellungen abzubringen ist, steht dahin, da es im Sprichwort heißt: „Vergebens bleicht man einen Mohren! Umsonst bekehrt man einen Thoren! Der Mohr bleibt schwarz, der Thor bleibt dumm."

30) „Rechtw. Dreiecke sind ähnlich, wenn ein homologer spitzer Winkel wechselseitig gleich ist, wenn die Hypot. und eine homologe Kathete proportional sind" (X. Spb. 262). — Das Beiwort „homolog" ist in beiden Fällen völlig überflüssig, scheint aber bei Herrn P. R. auf einen gewissen vermeinten Parallelismus hindeuten zu wollen. Uebrigens sind dergleichen Dreiecke auch ähnlich, wenn die Katheten in gleichem Verhältnisse stehen.

31) „Vier Linien können nur (hört!) mittelst der sie darstellenden und versinnlichenden Zahlen in Proportion stehen. Zwei oder vier Linien sind nur insofern verhältnißmäßig, als sie in Zahlen ausgedrückt sind. Dasselbe gilt auch vom Verhalten der Figuren" (52. B. 316; 41. B. 191; 43. B. 414; 46. B. 254). — Was mag Herr P. R. wohl für Vorstellungen von der Construction vierter und mittlerer Proportionalen aus gegebenen beliebigen Linien haben? (S. §. 4. 3; Revue 18. B. § 2. 24, 33.) Man kann zu solchem Unsinn nur sagen: Ein Dilettant hat es behauptet und Dilettanten glauben's auch!

32) „Wie ein Lehrsatz meistens ein ganzes System von Sätzen beherrscht, mag folgender Lehrsatz für das gleichschenkl. Dreieck zeigen: Wenn man von der Spitze desselben ein Loth nach der Grundlinie fällt, so

entstehen 2 congr. Dreiecke. Der Beweis (?) führt zu den Folgesätzen: a) die Winkel an der Grundlinie sind gleich, b) der Winkel an der Spitze und jene wird halbirt, c) in jedem Dreieck entsprechen gleichen Seiten gleiche Winkel und umgekehrt, d) bei 2 gleichen Seiten muß das Dreieck auch 2 gleiche Winkel haben" xc. (X. Spbd. 260). — Dieses sogenannte Lehrmuster findet sich auch in 28. Bd. 288; 32. B. 308; 37. B. 186; 41. B. 187; 44. B. 421 vorgetragen, wobei es denn an Selbstbefriedigungsphrasen über die Vortrefflichkeit des darin „herrschenden Ideenganges" nicht fehlt (41. B. 187). Die Congruenz jener beiden Dreiecke wird aber aus der Gleichheit zweier Seiten und des der größern gegenüberliegenden Winkels abgeleitet, also aus einem Congruentsatze, der doch früher bewiesen worden, und zwar mit Benutzung des Satzes: im gleichschenkl. Dreieck sind die Winkel an der Grundlinie gleich, und umgekehrt. Es widerstreitet also der math. Methode, die Sätze a), c) und d) hier als Folgesätze aufzuführen. Doch Herr P. R. hat nun einmal die absonderliche Passion, das math. Publicum mit Musterfabricaten eigener Erfindung bedienen zu wollen; ist es ihm zu verargen, wenn er sich gedrungen fühlt, die Preiswürdigkeiten dieser Kunstprodukte möglichst hervorzuheben? Wie sollte man ein solches Verfahren nicht gerne entschuldigen, da es ganz dem weisen Ausspruche des weltklugen Reinike: „handelt Einer mit Honig, er leckt zuweilen die Finger" angemessen ist.

33) „Jedes Viereck wird durch eine Diagonale in 2 Dreiecke und durch zwei in 4 Dreiecke zerlegt" (X. Spbd. 263). Letzteres ist unwahr, wenn das Viereck einen einspringenden Winkel enthält.

34) „Im N-Ecke mit hohlen Winkeln ist deren Summe = (n — 2) 2 R." (X. Spbd. 264). Der Beisatz „hohl" ist überflüssig, da der Satz allgemein richtig ist. „Je leerer das Faß, desto hohler der Klang."

35) „Es sei ein Grundsatz, daß jedem Winkel einer Figur eine Seite gegenüberliege, und umgekehrt" (X. Spbd. 256). Was doch Herr P. R. für allerliebste Grundsätze zu bilden versteht!

IV. Ueber Kreislehre, nebst Inhaltsvergleichung der Figuren (vergl. § 3. 3'. f').

36) „Nach der Erklärung der wichtigsten Begriffe vom Kreise folgen verschiedene Grundsätze, alsdann die Hauptlehrsätze über Sehnen, Secanten und Tangenten, über Verhältnisse (?) von zwei Kreisen und Construction der regulären Figuren in und um den Kreis. Die

arithmetische Bestimmung der Seiten und Umfänge regulärer Einfach- und Doppelecke, bis zu einem ansehnlichen Vieleck fortgeführt, bringt den Schüler zum Verhältnisse des Durchmessers, zur Peripherie, womit die Linien- und Winkelgesetze (Herrn R.'s Longimetrie) geschlossen sind ... Die Proportionalsätze über Sehnen- und Secantenstücke müssen in der spätern Abtheilung, Planimetrie, abgehandelt werden" (X. Spbd. 264, 265, 268). Welch ein dürftiger und ordnungsloser Abriß der Kreislehre, mit welchem Herr P. R. das mathematische Publicum aus wissenschaftlichen Rücksichten so freigebig beschenkt! Mit der Rectification des Kreises vermittelst regulärer Einfach- und Doppelecke (statt N- und 2N-Ecke) wird die Longimetrie beschlossen, während die höchst einfachen Proportionalsätze über Sehnen- und Secantenstücke der Flächenlehre, d. h. der R.'schen Planimetrie, aufbewahrt bleiben.

37) „Die Kreislinie erklären die Verfasser von Lehrbüchern als eine von einem Puncte gleichweit entfernt sich bewegende (?) und in sich zurücklaufende krumme Linie" (X. Spbd. 254). Ob diese aus Dichtung und Wahrheit wunderlich zusammengesetzte Erklärung nicht ein selbstgebildetes Kunstproduct des Herrn P. R. ist, bleibt dahin gestellt. Die Entstehung derselben läßt sich vielleicht aus dem Rotiren eines knöchernen Knopfkreisels ableiten.

38) „Den zweiten Haupttheil der Geometrie bilden die eigentlichen Flächengesetze, d. h. die arithmetische Bestimmung des Inhalts, die räumliche Vergleichung, Verwandlung und Theilung der Figuren. Man trägt den Satz vor: Parallelogramme von gleichen Grundlinien und Höhen sind gleich, und führt darüber einen langen Beweis, ohne beide zum klaren Verständniß zu bringen, weil man den Schülern weder den Charakter der Fläche, noch die Elemente für ihre eigentliche Ausdehnung und die Art ihrer Bestimmung genau versinnlicht hat. Es sind unbedingt umfassende und deutliche, aber kurze und genaue Erklärungen vom Flächenmaße, von rein- und unrein-vielfachen Maßen, von Grundlinie und Höhe ꝛc. erforderlich. Dieß gibt den Schülern für alle Vergleichungen und Beweise den Schlüssel an die Hand und hilft ihnen fast alle Gesetze selbstständig gründen" (X. Spbd. 266; 28. B. 289; 31. B. 419; 36. B. 29; 37. B. 189 ꝛc. ꝛc. wenigstens 20 Mal eingeschärft). Ueber den wesentlichen Inhalt dieser sonderbaren Behauptungen des Herrn P. R. haben wir uns bereits in § 3. 2'. 3' f'; § 4. 3, 4 geäußert, daher wir uns auf wenige Worte beschränken. Die Beweisführung des Satzes über die

Gleichheit der Parallelogramme von gleichen Grundlinien und Höhen ist eine rein anschauliche und ergibt sich unmittelbar, ohne alle Größebestimmung der Flächen, aus der Congruenz zweier Trapeze. Vermittelst dieses Satzes läßt sich jedes schiefw. Parallelogramm in ein rechtw. verwandeln, wodurch die eigentliche Grundform für die später folgende Inhaltsberechnung der Parallelogramme gewonnen ist. Die Forderung des Herrn P. R., in umgekehrter Weise zu verfahren, scheint auf dem Geheimniß der Schlüssel zu beruhen, insofern die Aschaffenburger Schuljugend in das wahre Verständniß der Sache nicht theoretisch durch Schlüsse, sondern praktisch durch Schlüssel eingeführt wird. Die methodische Anfertigungskunst solcher wunderwirkenden Löseschlüssel ist nur dem Herrn P. R. bekannt; ob zu der Composition auch Etwas von „den rein- und unrein-vielfachen Maßen" verwendet wird, bleibt dahin gestellt.

39) Sehr einträglich behandelt Herr P. R. die Parallelogrammvergleichung vermittelst der jedem Tertianer wohlbekannten Proportion P : p = GH : gh, die stets möglichst weitschweifig erläutert und als Lehrmuster fast in jeder Recension wiederholt und angepriesen wird. Z. B. X. Spbd. 266; 32. B. 309; 36. B. 29; 41. B. 434; 42. B. 48; 43. B. 297; 46. B. 141 2c. „Läßt der Lehrer diese von Schülern entwickelten Gesetze erläutern und durch Zeichnungen versinnlichen, so ist er aller wortreichen Beweise derselben überhoben und sieht sie klar und lebendig im Geiste derselben stehn" (X. Spbd. 267). — Und das Alles in größter Gemächlichkeit und ohne Brille, denn „Marmorbilder steh'n und schau'n ihn an".

40) „Alle Linien- und Flächenquadrate sind gleich. Alle Summen und Differenzen, Producte und Quotienten, Potenzen und Wurzeln (eine ächt arithmetische Klimax!) von Linien- und Flächenmaßen sind (hört!) als Bilder von Flächen (soll wohl heißen Linien) und Flächen selbst zu betrachten" (X. Spbd. 256, 267). Mit diesen beiden Trefflichkeitsäußerungen, deren Absurdität keiner Erläuterung bedarf, wollen wir unsere Betrachtung der geometrischen Leistungen des Herrn P. R. abschließen, um noch einigen Raum für die stereometrische Abtheilung zu erübrigen.

§ 5. Berücksichtigung der wesentlichsten Bemerkungen des Herrn Prof. R. in Betreff der Stereometrie und Trigonometrie. — NB. Der Kürze wegen fassen wir alles hierher Gehörige in einen § zusammen und lassen die Nummern des vorigen § fortlaufen.

41) Lehrgang des Herrn Prof. R. — „Die Stereometrie hat als Einleitung die Lage und Charaktere der Linien und Ebenen in Bezug auf diese, die Eigenschaften der Körperwinkel und ihre Bestandtheile, die Entstehung und Eigenschaften der Körper, nebst Verhalten wegen Durchschnitte, Gleichheit, Congruenz und Aehnlichkeit, die Berechnung der Oberflächen und des Kubikinhaltes zu erklären, und hieraus allgemeine Grundsätze abzuleiten, welche den Unterricht abkürzen und doch leicht verständlich machen" (X. Spbd. 269). Was doch Alles Herr Prof. R. schon in der Einleitung seinen Schülern vorzutragen und verständlich zu machen weiß, sogar den sonderbaren Grundsatz: „alle aus gleichen Linienwinkeln gebildete Körperwinkel sind gleich"! Aber wozu sich darüber wundern, da es schon im Faust heißt: „So schwätzt und lehrt man ungestört! Wer will sich mit den Narr'n befassen? Gewöhnlich glaubt der Mensch, wenn er nur Worte hört, es müsse sich dabei doch auch was denken lassen."

42) „Die Lage der Ebene nebst verschiedenen Beziehungen sei in 4 bis 6 Lehrsätzen gründlich abzuhandeln, wodurch sich oft viele Folgesätze ergeben. Z. B.: Steht eine Linie senkrecht auf vielen Linien, so liegen diese in der Ebene; stoßen viele Linien in einem Puncte einer Ebene zusammen, so liegen sie in derselben" (X. Spbd. 269). Zwei eben so kurz als unrichtig ausgedrückte Sätze. Die zum Reinigen der Flaschen gebräuchlichen Borstwische sind wohl geeignet, die Fehlerhaftigkeit beider Folgerungen begreiflich zu machen, daher wir dem Herrn P. R. das eine oder andere Exemplar dieser Instrumente zur Ansicht bestens empfehlen.

43) „Eine Linie heißt auf einer Ebene senkrecht, wenn sie (hört!) auf einer an ihrem Fußpunct in der Ebene gezogenen Linie senkrecht ist. Der Verfasser (Koppe) führt in seiner Erklärung alle durch jene gezogenen Linien an, wodurch sie zu weit wird" (36. B. 211). Ein handgreiflicher Unsinn, bei dem man wohl ausrufen möchte: si tacuisses, philosophus mansisses! Wir haben aber vor der philosophischen Hochbildung des Herrn P. R. einen zu tiefen Respect (§ 3. 1. a 1'), als daß wir dergleichen Despectirlichkeitsäußerungen uns erlauben sollten. Dagegen glauben wir dem Herrn P. R. folgendes kleine Experiment zur Prüfung seiner verunglückten Erklärung angeben zu dürfen. Er verschaffe sich einen eisernen rechtwinkligen Zimmermannshaken, stelle den einen Schenkel desselben auf die Ebene eines Tisches, drehe den andern Schenkel um den feststehenden ersten im Halbkreise und lasse seine Schüler

entscheiden, ob der bewegte Schenkel in jeder Drehungslage hübsch senkrecht gegen besagten Tisch gerichtet bleibt. Ein experimentum crucis!

44) „Für die Construction eines Lothes auf eine Ebene von einem Puncte außerhalb derselben genügt es, ganz einfach (ohne alle Hexerei!) in der Ebene eine horizontale Linie (s. § 4. 9) anzunehmen und die Construction des Lothes auf sie zu vollziehen. Denn da sie in einer Ebene liegt und die gezogene Linie auf ihr senkrecht ist, so ist sie es auch auf der Ebene selbst, mithin ist keine weitläufige (?) Annahme einer Linie und eines Lothes an sie nöthig“ (41. B. 186). Eine Reuter'sche Constructionsverbesserung, die alle Anerkennung verdient, weil sie ein rein simples Consequenzergebniß aus dem Winkelhakensatze in 43 ist.

45) „Die Körper sind entweder regelmäßige oder unregelmäßige, und letztere entweder prismatische, oder pyramidische, oder sphärische“ (X. Spbd. 270; 36. B. 312; 41. B. 181, 308, 436 ꝛc.). Diese oberflächliche Eintheilung der Körper wird sehr oft als etwas recht Bedeutsames wiederholt, woraus man sieht, wie gerne Herr Prof. R. das mathematische Publicum belehrt. Daß er dabei, wie der ehrliche Sancho, zuweilen in den Fall kommt, mit Häcksel füttern zu müssen, wo er keinen Hafer findet, ist sehr natürlich.

46) Man erhalte die Größe eines Prismas, „wenn man (hört!) sehr viele congruente Figuren über einander legt; eine derselben bildet die Grundfläche, ihre über einander gelegte Anzahl aber die Höhe, woraus jeder Schüler zu der Ueberzeugung gelangt (wie sollte er nicht!), daß der kubische Inhalt = GH ist. Dieser Ausdruck stehe, als eigentliches Merkmal der Körper, mithin als Grundsatz fest, und lasse sich leicht an einer Rolle Geld versinnlichen“ (X. Spbd. 270; 41. B. 309, 436; 42. B. 61, 62; 52. B. 143, 325 ꝛc.) Eine sinnreiche Beweisführung, die hier den Lehrern der Mathematik zur Verstandesbildung der Jugend angerathen wird. Für Maurergesellen mag diese Art der Belehrung nicht unzweckmäßig sein, besonders wenn man sich zum Emporbauen des Prisma nicht runder Geldstücke, sondern viereckiger Mauersteine bedient, die sich bequem nach Länge, Breite und Dicke vermittelst bairischer Zollstöcke ausmessen lassen. Nach Herrn Prof. R. soll aber die obige Versinnlichungsmethode eine ächt mathematische sein und jede andere Beweisführung über die Gleichheit der Parallelepipeda überflüssig machen (vergl. § 4. 38), wie dieß aus Nr. 47 erhellen wird. Abgesehen von der Lächerlichkeit dieser Ansicht, wollen wir

den Herrn Prof. R. nur auf einen kleinen Uebelstand seiner Demonstrationsart aufmerksam machen. Haben nämlich die auf einander gelegten congruenten Figuren keine Dicke, so kann aus deren Anzahl keine Höhe entstehen; sind sie aber von einiger Dicke, so kann „eine derselben" keine Grundfläche sein, falls man nicht die Dicklichkeit ignoriren will. Es ergibt sich also ein vollkommener Widerspruch, der bekanntlich „gleich geheimnißvoll für Kluge und für Thoren bleibt". Daß Herr Prof. R. seinen „Grundsatz" an Rollen Geldes, etwa an sächsischen Honorarthalern, statt an hölzernen Knopfscheiben demonstrirt, ist ein erfreuliches Zeichen seiner Wohlhabenheit; wie er aber die Höhe des Geldcylinders aus der bloßen Anzahl der Stücke berechnet, ohne die Dicke des einzelnen ermittelt zu haben, wissen wir nicht zu enträthseln.

47) Die Vergleichung zweier Prisma vermittelst der Proportion P : p = GH : gh wird eben so oft ausgebeutet wie jene der Parallelogr. in 39, z. B. in X. Spb. 171; 32. B. 311; 36. B. 213; 37. B. 192; 41. B. 171, 181, 309, 436; 42. B. 49, 61; 46. B. 143 ꝛc. Die dazu gehörige Empfehlungsphrase lautet (vergl. 39): „Läßt der Lehrer alle Gesetze von den Schülern ableiten, in Worten und Zeichnungen darstellen und erläutern, so ist er aller weitschweifigen Beweise, wie sie allgemein für Parallelepipeda geführt werden, überhoben (s. Nr. 46), und erzeugt in den Schülern nicht bloß gründliche Kenntniß der Gesetze, sondern auch Lust und Liebe zur Sache" (X. 271 ꝛc.). Hier sieht man klar und deutlich, wie gewissenhaft Herr Prof. R. die weise Lebensregel befolgt: „Such' er den redlichen Gewinn! Sei er kein schellenlauter Thor!"

48) „Jeder Cylinder ist ein unendlicheckiges Prisma und sein Mantel ein Rechteck. Jeder Kegel ist eine unendlicheckige Pyramide und sein Mantel ein Kreisausschnitt" (X. Spb. 271). Das Unendlicheckige des Cylinders und Kegels wollen wir der Anschauungsweise des Herrn Prof. R. überlassen, dagegen ihm aber bemerken, daß der Mantel eines schiefen Cylinders kein Rechteck und der eines schiefen Kegels kein Kreisausschnitt ist.

49) Ueber trigonometrische Abschnitte der recensirten Schriften hat Herr Prof. R. sich wenigstens auf die Inhaltsangaben beschränkt, und nur dann und wann eine kleine Bemerkung beigefügt. Z. B.

a) Die Schreibart (sin. a)^2 wird 3 Mal, sin. a^2 wird 5 Mal gerügt; es soll sin.^{2} a heißen.

b) Die trig. Functionen sollen nicht als abstracte Zahlen, sondern als Linien betrachtet werden.

c) Die trig. Formeln sollen den Radius enthalten; die Weglassung desselben wird 3 Mal gerügt.

d) Geradflächige Körper bedürften keiner Anwendung der Trigonometrie (32. B. 310; 36. B. 214; 37. B. 190; 38. B. 75; 41. B. 178; 42. B. 61, 161; 43. B. 307; 46. B. 249).

Aus der Bedeutungslosigkeit der vorstehenden Bemerkungen läßt sich wohl sicher schließen, daß Herr Prof. R. seine scharfsinnigen mathematischen Forschungen auf das Gebiet der Trigonometrie noch gar nicht ausgedehnt hat, weil es sonst hier an genialen Erfindungs- und Entdeckungsproducten eben so wenig fehlen würde wie in der Geometrie und Stereometrie. Wir gratuliren ihm und uns wegen der beobachteten Zurückhaltung, ihm, weil bereits Menschenmögliches in trigonometrischen Absonderlichkeiten von H. P. S. zu Frankfurt an der Oder geleistet worden und an eine Mehrvollbringung kaum zu denken ist, selbst wenn Herr Prof. R. das Wagestück übernähme; uns, weil wir der geometrischen und stereometrischen Herrlichkeitsfabricate genug kennen gelernt haben, als daß wir uns nach trigonometrischen sehnen sollten. Rücksichtlich der Puncte a, b, c, d wollen wir nur Folgendes bemerken: a) Die Schreibart $(\sin. a)^2$ ist allerdings unbequem, aber nicht „unverständlich". Sehr viele Schriftsteller, wie Lacroix, v. Ettingshausen, Burg rc., schreiben $\sin. a^2$ statt $\sin.^2 a$ aus Rücksicht auf die Bezeichnungen der höhern Mathematik, weßhalb ein Tadel dieser Schreibart mit Vorsicht auszusprechen ist. b) Ueber die Bedeutung der goniometrischen Functionen haben wir die entgegengesetzte Ansicht ausgesprochen und begründet in der Abhandlung „Zur ebenen und sphärischen Trigonometrie", Frankfurt a. M. bei Herrmann. c) Der in der Formel verlangte Radius ist überflüssig und wird in vielen Schriften nicht einmal ganz richtig gebraucht. d) Für eine etwas gründlich abzuhandelnde Stereometrie ist die Kenntniß der Trigonometrie unentbehrlich. Daß Herr Prof. R. in seiner Stereometrie derselben nicht benöthigt ist, wollen wir gerne glauben.

Und hiermit möge die Beurtheilung dessen, was Herr Prof. R. in didaktischer und kritischer Hinsicht im Gebiete der Elementarmathematik geleistet hat, abgeschlossen sein. Wir haben in der ersten Abtheilung dieser Beleuchtung gesagt, daß wir uns um die Schriftstellereien des Hrn. Prof. R. gar nicht würden bekümmert haben, „wenn derselbe sich nicht seit Jahren

der schmählichsten Ungerechtigkeit in Beurtheilung mathematischer Lehrbücher schuldig gemacht, sich nicht einer unbegrenzten, auf grober Unwissenheit und kecker Leichtfertigkeit beruhenden Tadelsucht hingegeben und achtbare Schriftsteller nicht auf die unverantwortlichste Weise durch pikante Redensarten in den Augen des Publicums herabgewürdigt hätte" (Revue 18. B. 227). Wir glauben die volle Wahrheit dieser Beschuldigungen in jeder Beziehung überzeugend nachgewiesen und dadurch die Abfassung unsers Aufsatzes hinlänglich gerechtfertigt zu haben. Inwiefern es uns gelungen ist, eine möglichst treffende Charakteristik von der an Unwissenheits- und Eitelkeitserzeugnissen so überreichen Schriftstellerei des Hrn. Prof. R. aufzustellen und nach Gebühr zu würdigen, bleibt dem Urtheile sachverständiger Leser überlassen. Der von uns zur Beleuchtung solcher Absurditätsproducte hochweisen Anstrichs gewählte Ton bedarf keiner Entschuldigung, da er den „organisch-wissenschaftlichen und pädagogisch-methodischen" Musterfabricaten des Herrn Prof. R. völlig angemessen und auf durchgreifende Wirkung zur Beseitigung einer seit Jahren mit eben so viel Unverstand als kecker Anmaßung getriebenen Kritikasterei berechnet ist. Was den Herrn Prof. R. betrifft, so ist es nicht unsere Schuld, wenn das ihm vorgeführte Spiegelbild seiner schriftstellerischen Leistungen seinen Erwartungen nicht entspricht, da es ja nur die selbsteigenen Ansichten des Hrn. Prof. R. reflectirt und nach Beseitigung aller blendenden, künstlich gewobenen Täuschungsschleier klar und deutlich erkennen läßt, wie sehr sich hier das bekannte Sprichwort: „Unwissenheit und Stolz wachsen auf einem Holz" bewährt und zu welcher schmachvollen Prostitution beide einen Mann bringen können, der von Ruhm- und Lehrsucht getrieben die Censorbühne betritt, um der Welt den vermeinten Staar zu stechen. Der ehrliche Sancho hat wohl Recht, wenn er sagt: „Wie Mancher geht zu Bier und kommt geschlagen nach Hause".

Schließlich empfehlen wir dem Herrn Prof. R. in Betreff seiner mathematischen Schriftstellerei folgende Zeilen eigener Composition zur ernstlichen Beherzigung:

„Es hätte im Interesse des Verfassers gelegen, seine Schriften nicht „dem Drucke übergeben zu haben, damit nicht jedem Sachkenner „oder selbst Jedem, der auch nur einige Kenntniß in der Mathe„matik und ihrer Methode hat, bekannt würde, der Verf. wisse „in einer Wissenschaft, wofür er als öffentlicher Lehrer an„gestellt ist, nicht das Erforderliche; könne wenigstens „deren Methode nicht beherrschen, wisse weder was er in seiner

„Schrift wolle, noch Vieles auf die rechte Art; weßwegen die „nach seinen Vorschriften und etwaigen Vorträgen zu bethätigenden „Erkenntnisse für die Lernenden mehr eine Last als eine Er„leichterung, mehr eine Trauer als eine Freude des Geistes „werden" (46. B. 54).

Glück und Unglück.

Ist denn nur deß Seele von Erde gebunden im Innern,
Dem sein trunkenes Herz glückliche Schätze berückt?
Schmerz auch bändiget uns; drum reiße die Kette von Eisen
Muthig, o Mensch, entzwei, wie du die goldene brichst!

Die Temperamente.

Ein Phlegmaticus ist und ein Sanguiniker also,
Wie wenn Baßgeig' tönt und Violine zumal.
Baßgeig' hält voll Ruh' und Muße den unteren Hauptton,
Schweigt auch ganz und macht wackere Pausen hinein;
Jene bewegt sich hinunter, — hinauf zu den oberen Höhen,
Schwärmt im Apollogebiet ohne zu fragen umher.
Brausend stürmt es in ihr; — nun Lenzduft! — höre! mit einmal
Folgt Wehklängen im Ohr selige Lustmelodie.

Aechte Poesie.

Niemals wähne, Poet, dir helfe die trockene Regel;
Leben hat anderswo jegliches hohe Gedicht.
Wie, wenn Zephyre wehn, ein huldvoll liebliches Antlitz
Oft im Lenze der hell duftige Schleier umhüllt,
Wie dieß schöne Gesicht dann eine noch edlere Seele
Unsichtbar sichtbar kundigem Auge bedeckt:
Also künde die Kunst das erhabene traute Geheimniß,
Rufe der äußere Glanz inneres Ahnen herauf!

Album.

Hast du gefragt: wo denn mein Album weilet? Ich habe
Keines; ich habe dafür, wackere Freunde, das Herz.

Sonnenuntergang.

Wenn dort am Horizonte die Sonne so golden hinabsteigt, —
Dieß, dieß, schaue du nur, Seele, gereiniget an!

E. Eyth.

Das christliche Gymnasium.

Von C. G. Scheibert.

I.

Das christliche Gymnasium soll und muß als ein Ruf betrachtet werden, welcher an alle höhern Schulen ergangen ist; denn kann ein solches Gymnasium, können zehn und zwanzig nützen? Ein wenig Sauerteig kann freilich den ganzen Teig durchsäuern; aber auch noch den Teig, welcher an der Gluth der Eitelkeit und Selbstgenügsamkeit schon zu fertigem Brod gebacken ist? Soll und muß nicht jede Schule eine christliche sein, wenn geholfen werden soll? Doch die fertigen Schulen werden dreist behaupten, sie seien christliche. Die einen werden sich auf Stiftungsurkunden, die andern auf ihren Religionsunterricht, noch andere auf gottesdienstliche Uebungen, und alle auf ihre Wahrung der Zucht und Förderung der Sittlichkeit und Uebung im Gehorsam berufen. Man hat ja schon die verwunderliche Frage vernommen: was denn eigentlich das christliche Gymnasium wolle? Man hat ihm angefabelt, als werde es die Wissenschaft verschmähen, oder in der Askese aufgehen, oder mönchische Zucht handhaben, oder es werde sich als Organ eines bestimmten kirchlichen Bekenntnisses gestalten. Das Alles ist nun nicht eingetroffen. Das christliche Gymnasium will dieselben Lehrobjecte bis zur selbigen Höhe und Tiefe treiben, will durch die Aufnahme einer zweiten neuern Sprache sogar noch mehr in die Breite gehen, predigt nichts von Mönchthum ꝛc. So ist man nun noch mehr verwundert, was selbiges denn eigentlich wolle. Solche Verwunderung ist ein Beweis, daß man den Mangel des Christlichen in den Schulen nicht fühlt und noch weniger erkennt, und darum eben nicht sich erklären kann, was fehle und was gebessert werden solle. Die Gymnasien und die höhern Schulen halten sich in der That für christlich. Sie gestehen allenfalls zu, daß hier und dort mehr geschehen könne für die Belebung des religiösen Sinnes; aber daß ein Mangel und durch diesen Mangel ein schädlicher Einfluß vorhanden sei, das werden die Schulen standhaft in Abrede stellen. Die höhern Bürgerschulen haben schon öfter den Vorwurf hinnehmen müssen, daß sie des höhern Elementes, des Idealen entbehrten, daß sie in banausischem Treiben dem Materialismus und so dem Antichrist dienten, daß sie mit ihren Naturwissenschaften und ihrem Nützlichkeitsprincip von Gott und vom Christenthum abführten; aber an die vom Staate und staatlichen Behörden beaufsichtigten und geleiteten Gymnasien hat bis jetzt noch Niemand mit solchen Vorwürfen

sich gewagt. Der thatsächliche Angriff nun, der durch die Errichtung eines christlichen Gymnasiums gemacht ist, verdient doch wohl eine ernste Untersuchung und Erwägung; denn um der Curiosität willen schreiten solche Männer, als welche wir die vornehmsten Förderer desselben kennen, nicht zu einer solchen That, die trotz aller Milde im Auftreten, trotz der vorsichtigen Rechtfertigung, trotz des Anschmiegens und Anbiegens an die bestehenden Gymnasien und trotz des rücksichtsvollen Verhaltens von Vorwürfen über die gegenwärtigen Zustände in den Gymnasien dennoch immer ein Vorwurf ist und bleibt für diejenigen Männer, welche bisher die Leitung oder auch die praktische Ausführung der Gymnasialprincipien in Händen hatten.

Was rechtfertigt denn diesen Vorwurf? Die Erscheinung der Larheit in religiösen, der Gleichgültigkeit und des Indifferentismus in kirchlichen Dingen, die Zurückgezogenheit vieler aus den höhern bürgerlichen Ständen und der Beamten von allem kirchlichen Leben, die Forderung, ja nur das Möglichdenken von Simultanschulen, das Fordern und Möglichdenken eines christlichen Unterrichtes, an dem auch noch Juden und Türken Theil nehmen könnten, die Verklärung der ästhetischen Sittlichkeit, die Ueberschätzung der Tugendhaftigkeit und der Rechtfertigung durch die sittliche That rc., — das alles ist wohl zu allen Zeiten immer in gewissen Regionen der bürgerlichen Gesellschaft heimisch gewesen; aber nie und zu keiner Zeit hat es sich wie heute wie ein Princip gleichsam gestaltet und vorgedrängt; wenigstens ist doch nur in der französischen Revolution auf eine sehr kurze Zeit wie heute der Versuch gemacht worden, die Vernunftreligion in einer kirchlichen Form zu objectiviren. Diese Unchristlichkeit, welche sich sonst mindestens scheu verbarg, hat heute einen offen erklärten Beifall gefunden und zählt der innern Anhänger noch viel mehrere, als die officiellen Listen der offenen Bekenner ausweisen. Die Litteratur bis auf wenige Ausnahmen, die Journalistik und die politischen Blätter haben seit Jahren eine Unchristlichkeit an den Tag gelegt, die von Niemanden in Abrede gestellt werden kann; die Wissenschaft hat sich in eine Spitze verloren, wo von Christenthum gar nicht mehr und kaum noch von einem Deismus oder noch von einem persönlichen Gotte die Rede ist. Vor dieser Spitze ist sie nicht etwa stutzend stehen geblieben oder hat sich betroffen gefühlt ob des Ergebnisses einseitiger Verstandesconsequenz, sondern sie hat unter stillem und offenem Zujauchzen ihrer Jünger die Ergebnisse als allgemeine Wahrheiten auch für die nicht wissenschaftlich gebildete Menschheit zu verallgemeinern gesucht und hat sich mit dem neuen Evangelium des Subjectivismus auf allen geistigen Märkten breit gemacht und

Abnehmer gefunden. Man wird eingestehen müssen, daß solche Erscheinung bishero nicht dagewesen ist, selbst nicht zur Zeit des größten Einflusses der Encyklopädisten.

Warum man nun die Gymnasien mit dieser Erscheinung in Verbindung bringt, warum sich gegen diese die Klagen der erwachenden Kirche erhoben, warum der Blick der Abhülfe Suchenden auf sie fällt, das liegt nahe; denn die meisten und namentlich die stimmführenden Männer, welche diesem Zuge der Zeit gefolgt sind und noch folgen, sind in der bei weitem größern Anzahl Zöglinge der Gymnasien gewesen und haben in ihnen ihre erste und oft auch ihre ganze Richtung bekommen. Man kann sich mit dem Gemeinplatze, daß so etwas in der Entwickelung der Zeit liege und eine nothwendige Phase der Entwickelung sei, nicht begnügen, und darf die Beanspruchung der Gymnasien, als seien sie die Geburtsstätten, Träger und Erhalter der Cultur, schon verantwortlich machen für solchen Ausgang. Es liegt ja auf der Hand, daß solche Beanspruchung sich selbst für diese Erfolge verantwortlich gemacht hat, und so können und dürfen die Gymnasien sich wohl nicht wundern, wenn auch Andere es thun. Man will sich, das sagt die Gründung eines solchen christlichen Gymnasiums, nun nicht mehr mit der Entschuldigung begnügen, daß ja auch die Gymnasien Kinder der Zeit wären und immer bleiben würden und nicht als Factoren des Bildungsganges auftreten könnten; man will nicht mehr die Phrase, als wären die Schulen nur Producte der Zeit und als hätten sie nichts weiter eigen als die Methode, gelten lassen; man will die Ausflucht, daß zwar die Gymnasien auch einen Theil der Schuld trügen, sonst aber die solche Erscheinung hervorrufenden Ursachen außer ihrem Wirkungskreise lägen, nicht mehr gelten lassen, sondern man sagt ihnen: Ihr sollt gar nicht schuldig werden, ihr sollt gegenwirken. Sonach kommen nun die Gymnasien in das Gedränge, entweder die Thatsache zu leugnen, sie nicht für so schlimm zu erklären, sie als auch sonst wohl schon dagewesen darzustellen, oder ihre Beanspruchung auf die Bedeutung für das geistige und Culturleben gar sehr herabzustimmen, oder sich für mitschuldig zu erkennen und ernstlich Hand an eine Umwandlung zu legen. Denn daß nur die vielen rühmlichen Ausnahmen Früchte der Gymnasien wären, wird und will man nicht mehr recht glauben, und daß einzelne Gymnasien sich von aller Schuld gewiß reinigen können und einzelne Schulmänner und Schulleiter wacker gegengekämpft haben, das verschlägt in einer so großartigen und tiefgreifenden Frage gar nichts mehr. Zu dem Allem kommt nun noch der Umstand, daß die Ankläger der Gymnasien in den Gymnasien gebildet worden, daß also die eigenen Kinder sich

gegen die Mutter erheben und ihr die Versäumniß an diesen ihren Kindern vorwerfen; und wenn auch, wie billig, die Anklage mit einer gewissen rücksichtsvollen Pietät erhoben wird, so bleibt sie dennoch als Thatsache stehen und kann nicht mehr verhüllt werden.

So ist denn eine gründliche Untersuchung dieser Angelegenheit mindestens gerechtfertigt, wenn nicht gar gefördert; denn daß solche nicht in Versammlungen und durch Debatten geführt werden kann, braucht nicht erst nachgewiesen zu werden. Aber diese Untersuchung muß sich auf die höhern Bürgerschulen miterstrecken; denn auch sie dürften nicht frei von Schuld sein an dem, was so angeklagt oder doch beseufzt wird; auch sie dürften eben so viel Ursache haben wie die Gymnasien, sich zu christlichen Schulen zu gestalten.

Zunächst sei nur vorweg bemerkt, daß es Niemanden in den Sinn kommen kann, zu behaupten, der Einfluß dieser höhern Schulen sei so nachweisbar an einzelnen Momenten, daß man durch ein Hinwegthun dieser Momente schon dem Schaden für die Zukunft vorbeugen könne. Noch weniger datirt sich dieser Schaden, den die Schulen genommen oder auch gestiftet haben, von heute, so daß die gegenwärtigen Arbeiter an ihnen als die Schuldigen angesehen werden dürften; eben so wenig aber liegt auch die Schuld, wie man bisweilen glauben machen will, an einzelnen Persönlichkeiten und einzelnen Auswüchsen. Diese Vorbemerkungen mögen dazu dienen, mindestens jede persönliche Empfindlichkeit vorweg abzuthun, damit man sich nicht im Voraus gegen die Untersuchung abschließe.

Die Wirkung auf das christliche Moment in den Schulen ist von da ab im Schwinden begriffen gewesen, seit der Begriff der sogenannten Humanität oder der Allgemeinbildung in den Schulen zum herrschenden Principe geworden ist. Mit ihm verschwand nicht nur die alte ursprüngliche Richtung der Schulen, der Kirche rechte, ächte Diener zu schaffen, sondern mußte eine Art Verweltlichung eintreten, die sich denn auch bald in dem Erweitern der Lectionspläne nach allen möglichen Erkenntnißgebieten hin zeigte. Bald war nun die Kirchlichkeit der Schulen und ihrer Zucht nicht mehr dem Principe der Allgemeinbildung angemessen und man that mit leiser Hand nach und nach dieß Besondere hinweg. Der Begriff der Allgemeinbildung, der an sich in seiner vollen Bedeutung eine unlösliche Aufgabe sein und bleiben mußte, verlor sich in der Abstraction einer allgemein geistigen Ausbildung, und der pädagogische Proceß war damit eingeleitet, daß man zunächst einen Umkreis von Wissensgegenständen suchte, mit denen man dieß Ziel vermeintlich erreichen könnte, und dann sich in diesem Gedanken dadurch festsetzte, daß

man förmlich principienmäßig diesen Unterrichtskreis und Unterrichtsgang construirte. So ward denn, als der Begriff der Humanitätsstudien sich noch übermäßig in den Vordergrund drängte, das Ergebniß dieser Entwickelung unabweisbar, daß die Religion oder die christliche Gesinnung nicht das A und O, sondern nur ein Glied in den Factoren der Allgemeinbildung wurde. Damit wurde der Religionsunterricht eine Schuldisciplin und ging seinen eigenen guten oder schlechten Gang, je nachdem Umstände oder Persönlichkeiten gut oder schlecht wirkten. Wie schwach es aber zum Theil mit ihm bestellt gewesen war, das beweist die Forderung der Religionskenntnisse für das Examen der Reife. Dadurch war denn wieder mehr verschlimmert als gebessert; denn so ward die Religion auch officiell in das Gebiet der Disciplinen für die Stärkung und Belebung der Erkenntnißkraft hineingezogen und ihre Ausscheidung aus ihrem eigentlichen Felde in dem Gemüthsleben war damit vollendet. Hatten so die Schulen ihren idealen Mittelpunct nach und nach eingebüßt, so war nichts natürlicher, als daß sich ein Anderes an dessen Stelle setzte, und das war die altclassische Bildung. Sie, welche immer nur als ein Mittel gegolten hatte, wurde Zweck und so sehr Zweck, daß die Gymnasien sogar nicht mehr Wort haben wollen, Vorbereitungsanstalten zu sein, sondern sich einer für sich vollendeten und in sich vollendenden Bildung rühmen. Man braucht hier nur auf die Vergötterung hinzuweisen, die dem classischen Alterthum gezollt worden und noch gezollt wird, um des Beweises für das Verschwinden des eigentlichen christlichen Princips überhoben zu sein. Da nun aber der Zugang zu diesem Humanitätstempel nicht ohne Mühe und Kraftanstrengung möglich war, so rief dieses hohe Ziel in der didaktischen Beschäftigung der Pädagogen eine besondere Sorgfalt für die Methodik im grammatischen Unterrichte im weitesten Sinne hervor. Diese besondere Sorgfalt wurde in die Schulen von den Universitäten her wieder mitgebracht, und was ebenfalls nur Mittel war, das wurde auch hier wieder Zweck, und selbst das hohe Ziel einer altclassischen Bildung verdunkelte sich trotz aller Anpreisung in dem grammatischen, ja selbst kritischen Vorhofe. Damit trat nun aber ein neues Element in die Gymnasialrichtung, nämlich die Richtung auf die sogenannte Intelligenz. Mit dieser war man nun zu der Waffe gekommen, mit welcher Alles angeschnitten wird und die man an allem Möglichen wetzte. Ging man dabei der Religion vorsichtig aus dem Wege, so war das nur ein rechtes Verlocken, wie man das aus dem Uebergehen der schlüpferigen Stellen in den Classikern kennt. Doch hier kommt man auf ein Feld, wo der Einzelne sich getroffen fühlen könnte, und darum sei hier

abgebrochen. Nur das sollte hieraus ersichtlich werden, wie in diesem Entwicklungsgange der höhern Schulen nur hauptsächlich der Verstand und die Verstandeskraft als der eigentliche allgemeine Mensch übrig blieb, und so nicht bloß das Christenthum, sondern auch das Gemüthsleben überhaupt und die Belebung und Stärkung der Willenskräfte als gar nicht mehr zur allgemeinen Bildung gehörig angesehen wurden. Die Gesinnung des jungen Menschen hatte fast nur eine nominelle Bedeutung bei seiner Werthschätzung; seine Kenntnisse und seine Intelligenz gaben ihm den Stempel. Die religiösen und gottesdienstlichen Uebungen, die noch hie und dort nach den Stiftungsurkunden bestanden, wichen allmälig der Aufklärung und dem neuen Tempel, ja mußten naturgemäß von einem Felde verschwinden, wo für diese Gemüthsklänge keine Saiten in der Schule gespannt und gestimmt waren. Die befohlenen Morgen- und Abendgebete in den Schulen konnten nichts bessern, denn es fehlte die Resonanz in der Brust.

Eine nothwendige Folge dieses Entwickelungsganges war denn auch, daß die Schulen zu reinen Lehranstalten wurden und sich dieser Isolirung wohl gar rühmten. Die Kunst, Lehrpensen zu machen, gilt für Pädagogik, und das Fachlehr- und Stundengebesystem spricht lauter und deutlicher als Alles. Das Institut der Ordinarien ist nur ein Surrogat. Was an Erziehlichem übrig blieb, das war mehr oder minder nur die für den Schulgang nothwendige Zucht und was die eigene Nothwehr des einzelnen Lehrers oder der gesammten Schule erheischte. Die Lehrer- und Schul-Auctorität verschwand. Die väterliche Vollmacht und das elterliche Recht der Schule gegenüber wurde immer höher gesteigert, und den Schulen blieb fast nur eine Verantwortlichkeit für den sittlichen Zustand der etwaigen Auswärtigen, die ihre Eltern nicht am Orte des Gymnasiums hatten. Aber auch hier reichte die Macht der Schule nicht weit. In Gegenwart der Eltern, ja der sogenannten verantwortlichen Aufseher wurde Manches dem Schüler zu thun erlaubt, was ihm als Schüler verboten ward. Man denke nur an das Besuchen der Gasthäuser, Vergnügungsörter, Billardstuben, Tabakrauchen ꝛc. So war die Schule aus dem Gebiete und dem Rechte der Miterziehung verwiesen. Ein Behütungssystem war empfohlen statt des Systems der Gerechtigkeit, d. h. der Abbüßung der Schuld, ein Aufsichtssystem sollte die Verantwortlichkeit des jungen Menschen ersetzen. Verantwortliche Aufseher mußte der auswärtige Schüler freilich aufweisen, doch den Schulen war kein Recht gegeben, die Wahl der Eltern und der jungen Leute zu beschränken, denn daß sie nicht in Gast- und Spielhäusern wohnen sollten, das war doch ein gar geringes Kriterium. Die Erzie-

hung dieser jungen Leute ward ein Erwerbszweig. So setzte sich nun auch im Publicum nach und nach die Meinung fest, daß die Einwirkung der Schulen auf dem Erziehungs- und Zuchtgebiete nicht über die Schulstube hinausreiche, und das Publicum verdammte von diesem Gesichtspuncte aus jeden Versuch der Schule oder des einzelnen Lehrers, über diese Grenze hinaus zu gehen, als eine Anmaßung. So ward natürlich die Einwirkung der Schule auf ein christliches und kirchliches Leben auch mit aufgehoben, ja so sehr aufgehoben, daß ein berühmter Kirchenlehrer dieß schon lange praktisch gewordene Evangelium auch theoretisch begründete und die praktisch vollzogene Emancipation der Schule von der Kirche auch theoretisch für die Intelligenz sicher und berechtigt hinstellte. Daß die Schulchöre in den Kirchen nur noch dem Namen nach bestanden, und wo eine äußere Renovation des Gotteshauses eingetreten ist, ganz als Ballast hinweggethan wurden, das war eine ganz nothwendige Folge solcher Entwickelung. Hiemit hing ganz von selbst die Beschränkung der Schulzuchtmittel zusammen. Dem Zeitgeiste und der Weichlichkeit ward gehuldigt in der Beschränkung der körperlichen Strafen jeglicher Art, und um die elterlichen Rechte sicher zu stellen, ward jede Klage derselben mindestens gründlich untersucht. Die letzte Zeit hat sogar die Zucht eingeengt zwischen Advocaten und dienstwillige Hausärzte. Was blieb hier zuletzt den Schulen übrig als nach den ehrtreibenden Mitteln zu greifen, dieß System vollständig bis ins Einzelnste hinab auszubilden und — so dem Christlichen auch auf dem Felde der Zucht und der Erziehung vollkommen Valet zu sagen, ja widerchristlich zu wirken?

Damit aber die aller äußern und innern Mittel zur Belebung des höhern geistigen Lebens entkleideten Schulen dennoch die immer höher gesteigerten Anforderungen an die Leistungen auf dem Lehrgebiete befriedigen konnten, mußten sie wohl, vielleicht oft widerwillig, ihr Wissen, ihr Können, ihre Erkenntniß, ihr Streben als das Höchste und Idealste den jungen Leuten vorhalten; mußten jedes, aber auch jedes Mittel ergreifen, ihre Jugend zu erwärmen und zu begeistern und — schufen, gewiß wider ihr eigenes Wollen, einen jugendlichen Hochmuth und Dünkel, der fürwahr nicht mehr christlich genannt werden konnte. Die eigene Kraft des Zöglings, das Selbstwollen ward gereizt, gestachelt, das Selbstvermögen und Selbststreben ward belobt und gepriesen, die Selbstermannung und die Selbstbesserung durch kraftvollen Entschluß ꝛc. ward belebt und befeuert, und an diesem Feuer ward die Gnade Gottes und die Wirkung eines heiligen Geistes zu einer grauen Asche verbrannt, die man wohl auch hie und da auf den geistigen Acker auf-

streute, aber nur als herkömmliche Zuthat zu den anderweitigen Belebungsmitteln. Leider wurden nun solche Jünglinge auch wohl wieder Lehrer der Jugend und der Stolz auf classische Gelehrsamkeit, der Dünkel, im alleinigen Besitze wahrer Bildung zu sein, die fixe Idee, als gäbe es gar keine andere Bildung des Menschen als die durch Griechisch und Latein, diese Selbstgenügsamkeit in dem Besitze des vermeinten höchsten geistigen Gutes stellte sich auf das Katheder und ward in dieser Idee und durch sie antichristlich in der Wirkung auf die Jugend. Solche Ansicht und solche Selbstzufriedenheit war aber nicht etwa allein durch die Schulen hervorgerufen, sondern die Monopolisirung dieser Bildung im ganzen Staatshaushalte, die Zurückweisung aller andern Bildungswege, die Verachtung oder Nichtachtung anderweitiger Kenntnisse, Erkenntnißmittel und Erkenntnißwege konnte und mußte jene innere Stimmung nur bestätigen, und die Zurückstrahlung derselben auf die Jugend mußte und wird immer und immer die hier beregte Wirkung äußern. So konnte es nicht fehlen, daß oft das elterliche Haus nicht stark genug war, ein nöthiges Gegengewicht gegen diese heillose Wirkung der Schulen zu üben, und oft die Schule gewähren lassen mußte, um nur den Sohn die äußern Früchte der privilegirten Gymnasialbildung theilhaftig werden zu lassen. Man sage doch nur nicht, diesen Dünkel streife die Wissenschaft, das Amt, das Leben ab. Wir kennen diese semiusti.

Etwas anders war der Verlauf in den höhern Bürgerschulen. Sie traten meist ein in das Zuchtreglement der humanen Neuzeit. Zwar versuchten sie durch eine angestrengte disciplinare Wachsamkeit, durch Aufnehmen von gottesdienstlichen Uebungen, durch ein Anlehnen an die in den gesunden bürgerlichen Familien noch herrschende Zucht ihre Jugend mindestens vor einem antichristlichen Hochmuthe zu wahren; zwar versagte es ihnen auch die ihnen angewiesene Stellung, ihren Zöglingen zu sagen, daß sie die Hoffnung des Vaterlandes seien, daß sie dereinst als Minister oder Räthe das Wohl und Wehe des Vaterlandes in Händen haben würden; aber die Schmähungen, welche sie in ihrem schlichten Treiben trafen, der immer wiederholte und geglaubte Vorwurf des Materialismus und Banausismus, der an ihren deutschen Aufsätzen stets getadelte Mangel an Intelligenz, der ihnen immer wiederholte und geglaubte Vorwurf des Mangels an allem und jedem Idealen oder eines Mittelpunctes: dieß alles drängte diese Schulen aus ihrem natürlichen Entwicklungsgange auf dem Boden des Realen heraus, trieb sie in das Gebiet der Wissenschaftlichkeit und der Intelligenz, und die Nüchternheit verschwand allmälig auch in ihnen.

Als der deutsche Aufsatz genügend wurde und die höhern Prüfungscommissionen mit den Leistungen sich zufrieden erklärten, da war dieser Proceß vollendet. Dieser Gang war um so leichter und solcher Ausgang war um so leichter herbeigeführt, als ja ihre Lehrer aus den Gymnasien kamen und noch kommen, und es ihr versagt wurde, für ihre eigensten Fächer sich einen Lehrstand vorzubilden.

Eine ganz natürliche Gegenwirkung war, daß die Kirche sich von der Schule zurückzog. Sieht man auch von dem in ihr zu einer Zeit herrschend gewordenen Rationalismus und damit eingetretenen Indifferentismus, der sich nun auch Humanismus nannte, gänzlich ab: so war die Entrückung der Schule aus dem Gebiete der Erziehung und ihre Verweisung in das Lehrgebiet, der Verlust ihrer wahren Stellung im Erziehungsgebiete, die gesteigerte Intelligenz, die Forcirung des Humanismus, das Ideale des Formalismus und die Alleinseligmachung durch das classische Alterthum fast ein innerster Gegensatz gegen eine gläubige Kirche. Den Religionsunterricht, seit er eben nur ein Unterrichtsgegenstand in dem Turnus der allgemein bildenden Gegenstände geworden war, konnte sie füglich auch den Schullehrern überlassen, die in der Religion noch besser die Intelligenz zu fördern verstanden als die im Lehren weniger geübten Geistlichen. Die künftigen Geistlichen verschwanden aus den Schulen, indem ihre geistige Bildung durch die Theologie nichts galt, wenn nicht die altclassische Bildung den Schulstempel aufgedrückt hatte. Die Schule wurde freilich befreit von manchem im theologischen Examen verunglückten Candidaten und — die Kirche schützte sich durch diese principielle Trennung vor manchem intelligenten oder verweltlichten Geistlichen. Zum Lehramte befähigte vornehmlich nur die Kenntniß der altclassischen Philologie, ja nur sie befähigte zur pädagogischen Wirksamkeit, denn es hat einmal als Ausnahme gegolten, daß auch ein Mathematiker Ordinarius einer Classe werden könnte. Der künftige Lehrer ward überhaupt nur nach seiner wissenschaftlichen Befähigung gefragt; nach dem christlichen Glauben ihn zu fragen —?! — Man dachte an die Glaubenscommissionen und Wöllner'schen Zeiten. Aber wenn sonst die Schule litt durch die im Examen verunglückten Candidaten der Theologie, so leidet sie nun nicht minder an solchen, die an ihrem christlichen Glauben Schiffbruch gelitten haben. Es zählen die Schulen doch gar manche Lehrer, die mit dem christlichen oder, wie sie sagen, kirchlichen Glauben zerfallen waren, und nun statt der Theologie die Schulwissenschaft ergriffen, um Lehrer zu werden. Das war und ist die innerlichste Scheidung von Schule und Kirche, die lange schon vollzogen war, ehe man Schulcollegium und Consistorium ressort-

mäßig schied und so die Trennung sanctionirte. Die Frage nach theologischen Kenntnissen hat hierin gerade so viel geändert als die Morgen- und Abendgebete in den Schulstunden. Christenthum und christlichen Glauben erprüft man nicht aus Kenntnissen.

Diese Scheidung ist schließlich nun bis zu dem Grade gediehen, daß die Kirche den Religionsunterricht der Schulen so gut als gar nicht vorhanden setzt. Der Geistliche, welcher die Confirmanden unterrichtet, fordert nicht etwa gewisse positive Kenntnisse von den Schülern der höhern Schulen, sondern er unterrichtet vom A-B-C in der Religion an, wie wenn kein Unterricht voraufgegangen wäre, und benutzt aus den Schulen nur die gewonnene geistige Kraft, um sich mit den Confirmanden mehr oder minder weit zu ergehen. Er verlegt seine „Doppelstunden" in die Schulzeit und stört den Unterrichtsgang der Schule, ohne auch nur eine Gewissensunruhe über sein Thun gegen die Schule zu haben. Die Kirche confirmirt und versagt (?) Confirmation, ohne sich nur mit der Schule in Verbindung zu setzen, und die Schule versteigt sich später mit den confirmirten Zöglingen in das Gebiet der Theologie und der theologischen Speculation, um die Geister ihrer gewonnenen Intelligenz gemäß zu beschäftigen oder zu fesseln. So wird denn nun weder von den Knaben noch den Eltern die christliche Einwirkung als eine principielle den Schulen eingeräumt. Was diese noch leisten wollen und möchten, das müssen sie oft unter Widerstreben der Zöglinge und unter Gegenkämpfen der Eltern gleichsam einschmuggeln, denn, so lautet der Spruch schon: Religion haben meine Kinder beim Geistlichen zu lernen, und da bekommen sie Religion genug, wozu sie noch unnütz in der Schule damit plagen? Sollte hier zu viel gesagt sein? Mögen die Directoren, welche es mit dem Christenthum ernstlich gemeint haben, die von ihm den Gottesdienst nicht trennen können, die in den Schulen auch christliche Andachtsübungen einzuführen suchten — mögen sie sagen, sie hätten kein Widerstreben in ihrem Publicum gefunden, und das herbe Wort soll gerne zurückgenommen werden; es soll gerne geglaubt werden, daß die Schulstellung in dem Erziehungsgebiete noch nicht so weit gekommen ist, daß man ihr die Einwirkung auf eine christliche Richtung der Gemüther nicht mehr zutraue und nicht mehr zugestehe.

Zu diesem allem kam nun noch der Massenunterricht, wonach man 50 Schüler und darüber in eine Classe stopft, und wobei man nur den Mechanismus des Lehrgeschäftes als Maßstab nahm, wodurch nun alle Wirkung auf den Einzelnen, geschweige die Einwirkung auf die Individualität der Schüler, von selbst verschwinden und so die erziehliche

und um so mehr die seelsorgerische christliche Wirksamkeit aufhören mußte. Die Ermahnungen halfen gegen eine Unmöglichkeit nichts, und wohlgemeinte Verordnungen konnten das, was an sich unter solchen Bedingungen unerreichbar war, nicht erreichbar machen. Schüler, Eltern, Publicum und aufrichtige Lehrer sagen sich: in solcher Masse kann nur noch von Massenerziehung die Rede sein, und eine Einwirkung, welche man Erziehung zu nennen berechtigt wäre, ist illusorisch.

Bei so angethaner Stellung der Schule, bei solcher Nacktheit, durch die sie zu einem Institute geworden ist, das Jeder zu weiß Gott welchem Zwecke für seine Kinder, nur nicht auch zu dem der Erziehung oder gar zur Steigerung des christlichen Sinnes und Lebens benutzt, von deren Veranstaltung zur Belebung des christlichen Sinnes weder Behörde noch Kirche noch Publicum Notiz nahm und nimmt, bei solchem Mangel aller und jeder Unterstützung oder Förderung oder auch nur Anerkennung dieser hier besprochenen Wirksamkeit ist und bleibt natürlich auch ihr Thun und Streben ein ganz ohnmächtiges. Der bescheidene, stille, demüthige, fromme Jüngling gilt vor den Examinationscommissionen nichts mehr und nichts weniger, als wozu ihn seine wissenschaftlichen Leistungen nach dem Reglement berechtigen; die christliche Zucht in einer Schule hat weiter keinen Werth, als wie viel sie etwa dem gewöhnlichen Schulunfuge gesteuert, grobe Disciplinarfälle verhütet, Excesse abgeschnitten und vor Allem auch den Fleiß zu tüchtigen Leistungen in dem pensenmäßigen Schulwissen gesteigert haben könnte. Der christliche Sinn ist heute nur eine rein persönliche Sache, mit der der junge Mensch sich in gewissen Kreisen, wie in andern Kreisen durch Geistreichheit oder schöne gesellige Formen oder gar auch nur saubere Kleidung, empfiehlt. Das gesammte Examinationswesen überall und in allen Ecken und Winkeln hat dieser leidigen Richtung die Krone aufgesetzt. Es sind dahin ganz entschieden auch die Revisionen der Schulen zu rechnen. Kein Revisor kann in den wahren Geist, in das innerste Triebrad einer Schule eindringen; er sieht und sieht wieder und hört und hört wieder, und schließt aus Gesehenem und Gehörtem entweder gar nicht auf die innersten Motive, oder er ist in steter Gefahr, das wahre Moment, das im innersten Herzen der Schule ruht und vor jeder Revision sich naturgemäß verbirgt, gar nicht aufzufinden. Noch weniger können Examina Gesinnungen erforschen, und wenn sie darauf ausgehen, so werden sie am wenigsten es vermögen, denn die Kinder der Welt sind gar klug in ihrem Geschlechte und werden nicht Thoren sein, wo ein Examinationsergebniß über die ganze Zukunft des jungen Menschen und ganzer Schulen entscheidet. Examinationen ermitteln

Kenntnisse und Intelligenz, — wenn ja noch; sie können nicht Gesinnung, nicht Willenskraft, nicht Gemüthsentwickelung, nicht christlichen Sinn abfragen, und das Wohl und Wehe eines Menschen auf dieser Welt ist hienach auf Kenntnisse und Intelligenz hingewiesen, und jedes andere Moment ist zu einem ganz untergeordneten gestempelt. Was können und vermögen nun die Schulen gegen ein solches Gewicht, selbst wenn sie dagegen ankämpfen wollten? Man kann ihre Ohnmacht nur belächeln, und es klingt gewiß verwunderlich, wenn eine Schule predigen will: Christum lieb haben ist besser denn alles Wissen. Sie hebt sich damit nach ihrer neuern Bedeutung auf, ja so sehr, daß selbst christlich gesinnte Männer den Stab über Schulen gebrochen haben, welche den christlichen Sinn an die Spitze ihrer Aufgabe gestellt und darum nicht ganz nach dem Schulreglement befunden wurden. Ein gutes Examen gemacht zu haben, das wird für den jungen Mann eine ihn umstrahlende Glorie, welche den etwanigen Abglanz der Dornenkrone weit in den Schatten stellt. So ward ein Staat der Intelligenz, dessen intelligente Männer einen christlichen Staat für eine Abnormität erklärten, dessen Culturträger verwundert fragen, was ein christliches Gymnasium solle oder wolle.

Es wäre möglich, obwohl nicht wahrscheinlich, daß diese Deductionen viele Gegner fänden. Ihnen allen im Voraus zu begegnen ist unmöglich; aber gegen einige hergebrachte Einreden sich im voraus zu verwahren, dürfte immerhin gut sein. Die Darlegung der ursprünglichen Absichten der Stifter der Gymnasien und der bestimmten Hinweisungen der Stiftungsurkunden und des hie und dort gebliebenen Rückstandes asketischer oder gottesdienstlicher Uebungen aus den Zeiten Franke's und Spener's sind keine Widerlegungen; das Berufen auf etwanige Aussprüche Luthers und anderer kirchlicher Männer sagt nichts, wenn man nicht zugleich nachweisen kann, daß Luther die altclassische Litteratur auch noch für etwas Anderes als das beste Mittel gehalten habe, in den Geist der christlichen Urkunden einzudringen, wenn man nicht beweisen kann, daß zu seiner Zeit, wie jetzt, das Mittel schon Zweck gewesen ist. Die beliebte Berufung auf das Christenthum in uns, was man nicht an den Ecken und von den Dächern predigt, oder gar die Hinweisung darauf, daß eine andere Auffassung des christlichen Momentes gegeben und geboten sei, diese kann nur als ein Beweis des Mangels an wahrer christlicher Erkenntniß angesehen werden. Wer glaubt, daß es auch ein Christenthum ohne Kirche und einen christlichen Glauben ohne Sacramente und eine christliche Lehre ohne die der Erlösung und Versöhnung giebt, wer eine Sittlichkeit auf andere als diese

Momente glaubt bauen zu können, der kann auf diesem Felde kaum für berechtigt gelten zum Mitreden. Wer aber glauben machen will, daß die hier aufgeführten Momente der Schulentwicklung nicht den hier dargelegten Einfluß gehabt haben können, der muß wohl noch erst auf den Theil der Pädagogik verwiesen werden, welcher von der Macht der Vorstellungen auf den Willen handelt. Die da meinen, hier wäre zu viel behauptet, die mögen doch ja Schleiermachers Pädagogik gründlich da ansehen, wo sie die Bedeutung der Schule auf Erziehung und namentlich die Bedeutung derselben für die religiöse Erziehung behandelt. Schleiermacher spricht darin nur das Zeitbewußtsein aus. An ihn werden sich daher diejenigen anlehnen können, welche nicht die Schulen entschuldigen oder die Thatsachen und die Erfolge leugnen wollen, sondern welche die That und ihre Wirkung als gerechtfertigt und aus dem richtigen Begriffe vom Wesen der Schule geflossen ansehen, und eine Abhülfe nicht von der Schule, sondern von ganz andern Mächten her fordern.

II.

Das christliche Gymnasium, auf das die Pädagogische Revue längst hingewiesen hat, ist eine Frage der innern Mission geworden, und scheint eine Sorge der staatlichen Behörden werden zu wollen, wenn man sich nicht etwa das willige Entgegenkommen falsch deutet. Es wäre ja auch eine ganz eigenthümliche Erscheinung in einem geordneten Schulorganismus, wenn man eine Erkrankung nur an Einem Partikelchen des Leibes kuriren wollte. Zum Ziele zu gelangen, werden mancherlei Mittel in Anregung gebracht. Zunächst ist hie und dort von

Pensionaten

die Rede, um die auswärtigen Schüler mindestens nicht verkommen zu lassen und in sie, so stellt man sich vor, einen christlichen Sinn zu pflanzen. Ja Herr Prof. Wiese sagt *: „Gerade jetzt dünkt mich, sind wir zu derselben Nothwendigkeit (Pensionate zu errichten) gekommen, die er (Cousin) in Frankreich anerkennt.“ Es ist ein wahres Leiden unserer Zeit, immer das Kind mit dem Bade auszuschütten. Die Eltern taugen nicht, darum sollen sie nicht mitwirken bei der Erziehung, darum sollen sie ganz ausgeschlossen werden. Gieb und laß den Eltern, was der Eltern ist; aber gieb der Schule wieder, was der Schule ist. Man mache sich doch nur einmal recht klar, welche Stellung der Schule im

* Deutsche Briefe über englische Erziehung nebst einem Anhange über belgische Schulen von Dr. L. Wiese, Prof. am Königl. Joachimsthal. Gymnasium. Berlin. Wiegandt. 1851.

Erziehungsgebiete einzuräumen ist *, und nicht die Aufhebung der göttlichen Ordnung, sondern das nöthige Correctiv gegen das Ungöttliche, was sich in die Familien eingenistet hat, wird gefunden sein. Aber den Schulen bloß Ermahnungen zur Ueberwachung, und ein leidiges Behütungssystem und keine Vollmacht, kein Recht den Eltern gegenüber zu geben, das nützt nichts, aber schadet unendlich, und hat schon unendlich viel geschadet. Unsere ganze Zeit giebt Zeugniß davon. Der sittenlose Vater, der aber noch eine Auctorität für seinen Sohn ist, wenn er nur noch so viel Scham hat, seine Sittenlosigkeit vor dem Knaben zu bergen, der wirkt fürwahr auf einem bestimmten Gebiete — nämlich der Anerkennung einer göttlichen Ordnung und einer unbedngten Auctorität im Gegensatz gegen die Beugung unter ein willkürliches, von Menschen gegebenes und von ihnen bewachtes und geschütztes Gesetz — mehr als die heutige Schule zu wirken vermag. Möchte man doch ja einmal klar darüber werden, daß nicht die Eltern Alles in der Erziehung sein können und nach göttlicher Ordnung nicht sein sollen, daß aber auch die Schulen ebenso nicht Alles sein können. Doch zurück zu den Pensionaten für die Auswärtigen. Wo sie am nöthigsten erscheinen, das ist in den großen Städten. Aber ohne hier irgend wen verdächtigen zu wollen, kann man sich doch nicht verhehlen, daß in solchen Internaten eine gewisse herzlose Ordnung einkehrt, hinter der sich Manches verbirgt, wovon die Inspicienten keine Ahnung haben, daß in ihnen Untugenden, wenn nicht Sünden heimisch werden, welche nicht bloß die Pietät Einzelner untergraben, sondern auch wie ein schleichendes Uebel die folgenden Generationen anstecken. Könnte man sich mit seinen Zöglingen von der einheimischen städtischen Jugend abschließen, könnte man dem Einflusse eines solchen städtischen Lebens wehren, könnte man sich seine Zöglinge suchen, so daß nur die bessern, fähigern, gesittetern aufgenommen würden, könnte man das Pensionat so einrichten, daß die Eltern die Aufnahme des Sohnes in dasselbe als eine bedeutende Wohlthat ansähen, dann stellte sich die Sache freilich anders. Aber woher die Mittel nehmen? Und dann, wenn nun doch wirklich in den Schulen ein antichristliches Moment bewußt oder unbewußt, bestritten oder zugegeben, wirksam geworden: wie soll das Pensionat dem entgegenwirken? Wie wird es solche Gegenwirkung üben können, ja nur üben dürfen, ohne noch größere Uebel für die Entwicklung des jugendlichen Gemüthes hervorzurufen? Darf der pädagogische Leiter eines solchen Pensionates mit der Schule im

* Siehe Revue 1851, Bd. XXVIII. S. 1—55, 91—114.

Gegensatze stehen? Nun und nimmermehr! muß hier gerufen werden. Soll das Pensionat aber nur eine Ueberwachung der Sittlichkeit haben? Gott sei Dank! so gut man Männer zu finden hoffen darf, welche man zu diesem Behufe bestellen könnte, so gut wird man auch Familien finden können, welche das noch viel besser, wärmer und inniger vermögen. Soll das Pensionat die Pensionäre zur Kirche führen und sie an gottesdienstliche Uebungen gewöhnen, sie zum Anschauen einer christlichen Gemeinschaft und zur Erfahrung dieser Wirksamkeit führen? Noch giebt es Familien, man suche sie nur, welche ohne solchen officiellen Auftrag und darum viel wirksamer solches vermögen. Wenn freilich wie heute nicht den Schulen die Auswahl der Familien überlassen wird, wo ein Knabe unterzubringen ist, wenn das Halten der Pensionäre nicht dem gewerbsmäßigen Betriebe entzogen werden darf nach dem Principe der Gewerbefreiheit, wenn man nicht diese ganze Erziehungsangelegenheit aus dem Bereiche der Justiz ziehen kann, so daß eine Schule und nur sie das Recht des Pensionärhaltens ertheilen und einer Familie auch ohne Gefahr, verklagt zu werden, das Recht, Pensionäre zu halten, entziehen kann, — dann ist freilich die Sache übel, wie sie heute ist; aber dann werden auch die in das bezahlte Pensionat aufgenommenen und dort ernst und strenger gehaltenen Söhne weichherziger, liebevoller Väter bald aus dem Pensionate wegziehen und freie Stadtwohnungen suchen. Wer die Ansichten der Väter über Schule und Schulzucht, wer die Ansichten des Publicums über erziehliche Macht der Schule und ihrer Institutionen, und wer den Einfluß der Söhne auf die Eltern nur einigermaßen kennt, der wird folgenden Ausgang dieser Angelegenheit sehen: Die guten Söhne ernster, christlicher Eltern, welche allenfalls auch ohne Aufsicht gut und brav geblieben wären, die werden im Pensionate bleiben, und die Söhne der Eltern, welche der Aufsicht bedürfen, werden aus demselben in die Stadt ziehen, falls nicht das Pensionat dem Zeitgeiste huldigt. Wenn man aber gar zweifelt, ob eine Schule ein solches Recht richtig handhaben würde, ob sie dabei die nöthige Rücksicht auf die christliche Gesinnung der Familien nehmen würde; dann hätte man ein Urtheil über sie gesprochen, dessen Härte nicht verzeihlich sein würde. Doch dieser Punct der Aufsicht muß später wieder zur Sprache kommen, und darum hier genug.

Ein anderer oft gemachter Vorschlag ist der,

der Kirche den Religionsunterricht in den Schulen zu übertragen.

Schon vorhin ist gezeigt, daß mit dem Zeitpuncte, wo die Religion als ein Unterrichtsgegenstand in die Reihe der allgemein bildenden Schul-

disciplinen eintritt, auch das christliche Moment schon in den Schulen überwunden oder doch zurückgestellt war. Der Unterricht stellt also das Verlorene nicht wieder her und am wenigsten dann, wenn man das Lehrerpersonal und die Schule so des Christenthums bankerutt erklärt, daß sie nicht einmal mehr den Unterricht darin ertheilen können. Man hat damit die Schule für religionslos erklärt, und thäte dann gewiß viel besser, den Religionsunterricht ganz aus der Schule wegzunehmen, damit nicht der Schule täglich vor den Augen ihrer Schüler gesagt würde: du hast zwar Wissenschaft und Erkenntniß und Intelligenz, aber keine Religion, kein Christenthum. Solcher Vorschlag ist wieder eine Aufhebung der göttlichen Ordnung in der Schulerziehung, und heißt wieder das Kind mit dem Bade ausschütten. Wer auch nur noch einen kleinsten Rest einer erziehlichen Wirksamkeit für die Schule retten will, der muß vor einem solchen Vorschlage warnend und bittend die Hände aufheben. Die Schule könne nicht mehr den Religionsunterricht ertheilen, heißt eine ungerechte Anklage erheben und eine ungerechtfertigte Härte aussprechen. Sie muß ihn geben, sie muß in Schulvorstand und Lehrerpersonal so organisirt werden, daß sie ihn geben kann. Doch da auch hievon später noch wieder die Rede sein muß, so mögen hier nur noch einige Bemerkungen über diesen speciellen Vorschlag stehen. Der Geistliche ist heute ein Fremdling in der Schule, sein Glaubensunterricht wird unter den übrigen Unterrichtsgegenständen, wenn die Lehrer nichts mehr mit dem Religionsunterrichte zu thun haben, bald auch als ein Fremdling erscheinen, er wird ohne individuelle Kenntniß der Zöglinge noch mehr als der Lehrer sich auf das Gebiet des Allgemeinen und der Abstraction oder unter andern Umständen des todten Dogmatismus verlieren; der Geistliche kann nicht concret werden in seinem Unterrichte, weil ihm die Kenntniß der Subjectivitäten seiner Schüler, die Kenntniß des sittlichen Zustandes der einzelnen Schüler, der Classe ꝛc. abgeht. Seine Wärme wird mehr anhauchen als durchdringen, seine Begeisterung wird mehr ein Gegenstand der Anschauung als eine Kraft zur Durchleuchtung der Herzen werden: Seinen Eifer um das Reich Gottes wird man als einen officiellen erklären, gerade so wie es ihm mit seinen Confirmationsstunden und oft mit seinen Predigten ergeht, und damit ist alle und jede Wirksamkeit zu Ende, wenigstens bei der Jugend. Man sei doch versichert, daß auch von vielen Lehrern der Religionsunterricht sehr gut ertheilt wird, daß es nicht so an gläubigen Lehrern mangelt, wie man aus dem Schulergebniß falsch schließen möchte, und darum falsch zu schließen pflegt, weil man durch Unterricht aufheben will, was gerade das Unterrichten als solches verschuldet, weil man

durch Unterrichten in der Religion unchristliche Momente in dem Schulwesen aufheben zu können meint und doch dabei den Religionsunterricht selbst mit unter dieses Moment gestellt hat. Freilich ist es das Schicksal der Religionslehrer wie der Lehrer des Deutschen, daß sie fast nie die Zufriedenheit eines Revisors gewinnen; aber man gebe der Schule einen geistlichen Religionslehrer und sende einen zweiten als seinen Revisor, und dieser wird mit seinem Amtsbruder auch nicht ganz zufrieden sein. Darum möge man doch trotz der Revisionsberichte nicht zweifeln, daß der Religionsunterricht auch von den Lehrern ganz gut ertheilt sei; aber wohl möge man alles Ernstes daran zweifeln, ob durch diesen dem hier beregten Mangel an Christlichkeit in der Jugend abgeholfen werden könne.

Ein noch anderer auch wohl hie und dort praktisch gewordener Vorschlag ist der:

die Schule wieder in engere Verbindung mit der Kirche und dem kirchlichen Leben zu bringen.

Man hat dahin gerechnet Ueberwachung des Kirchenbesuches und gemeinschaftlichen Genuß des Abendmahles. Wie fein und löblich auch diese Sitte sein mag, wie bedeutungsvoll auch für dieses und jenes Gemüth, — sie wird aber schwerlich gewichtig genug sein, die Momente aufzuheben, welche in den Schulen und anderweitigen Institutionen dem Christlichen entgegenwirken. Steht die Schule in ihrem ganzen Geiste mit allen ihren Lehrern dem Christenthum so nahe, daß es ein inneres Bedürfniß wird, in der Gemeinschaft sich dem Altare des Herrn zu nahen; ist ein solcher Gemeinschaftssinn in der Schule durch ein Schulleben * angebaut und gestärkt, daß der Einzelne die höchste und heiligste Gemeinschaft der Gläubigen in Christo in dieser seiner Schulgenossenschaft fühlt und dieses Gefühl stärken und beleben will in dieser seiner Schulgemeinschaft; steht der Lehrer zu allen seinen Schülern so, daß er ihr Gewissensrath, ihr Beichtiger, ihr geistlicher Berather geworden ist: dann und auch nur dann tritt dieser hochheilige Act aus dem Bereiche der opera operata heraus und hat eine andere als abschwächende oder gar noch üblere Wirkung. Mindestens wird man sich gestehen müssen, daß bei der jetzigen innern und äußern Stellung der Schule hier viel Gefahr liegt, die eine ernstliche Erwägung mindestens nicht ausschließt. Die schönsten und höchsten Blüthen des christlichen Lebens auf einen Baum zu pfropfen, der diese Blüthen nicht selbst getrieben, das ist ein gewiß gefährliches Unternehmen. Es dürfte

* Siehe Pädag. Revue XXI. 241 ff.

wirklich nicht viele Schulen geben, in denen ein Gemeinschaftsleben der Jugend und der Lehrer bis zu der Höhe hinauf ausgebildet wäre, von welcher aus allein eine solche gemeinschaftliche Abendmahlsfeier als ein innerster nothwendiger Act dieser Gemeinschaft in Christo aufträte. Zu dem allem kommt noch eine Erwägung. Wenn die Schule so der Familie den Sohn entzieht, ihn gleichsam für das Moment entnimmt, in welchem schließlich alle wahre Familiengemeinschaft wurzelt: wird damit Segen gestiftet sein? Darf man darum (man muß immer wieder darauf zurückkommen), wenn an einer Sache Fehlerhaftes und Mangelhaftes ist, dieß durch ein Neues ersetzen wollen und es selbst nun wegwerfen, anstatt an seine Correction zu denken? Wenn die Eltern mit zu der Schulgemeinde gehören, wenn sie die Schulgemeinde * bilden werden — was man freilich von oben und unten her noch für eine Illusion zu halten scheint —, dann erst wird dieser Act gefahrlos sein, und dürfte sich leicht naturgemäß von selbst finden.

Dieß sind so die Hauptvorschläge zur Heilung des Gebrechens, welche in die Oeffentlichkeit getreten sind, denn eine schärfere Bewachung des Religionsunterrichtes und eine größere Sorgfalt in Auswahl der Religionslehrer, die wird, wie gut auch gemeint, gar wenig nützen, denn das Uebel liegt tiefer, ja es liegt zum Theil mit in dem Umstande, daß man die Religion in den Schulen in die Unterrichtsstunden gewiesen hat. Je besser also dieser Unterricht in dem heute belobten Sinne des Unterrichtes ertheilt wird, je mehr er aufklärt, je mehr er Intelligenz giebt, je mehr er für die fähigen Köpfe sich zurichtet, je mehr er die Aufmerksamkeit weckt, je begreiflicher er wird, je mehr man in ihm das Glauben lehren will, je bessere Examina man machen, je besser man vor dem Revisor bestehen wird, desto weniger wird er wirken, ja desto weiter schießt man beim Ziele vorbei. Es ist die christliche Gesinnung nicht lehrbar, der christliche Glaube nicht lehrbar in Schulen, wie man sie heute nur kennt.

Wie aber denn zu helfen? Die Antwort lautet immer nur: man thue das Uebel hinweg.

Zunächst entthrone man die heutige Intelligenz in den Schulen und Schülerköpfen. Schlicht sei der Gang der Schule und einfach ihr Anzug. Interesse sei nicht ihr letztes, sondern ihr Eingangswort; ihr Schlußwort sei Vertiefung und Besinnung. Nicht die Allgemeinbildung sei die Fahne und Richtschnur, sondern die Berufssphäre, in welche möglicher Weise der Jüngling kommen wird. Der Aushängeschild:

---

* Siehe Pädag. Revue XXII. 55 ff.

Allen Alles zu sein, werde hinweggethan, und Alles, was den unreifen Jüngling nur irgend zum Beurtheilen der über ihm stehenden, ihm noch verschlossenen und unzugänglichen Verhältnisse verleiten könnte, das werde gründlich beseitigt. Nicht in dem Gebiete der Begriffe, sondern in dem des Realen * werde er getummelt; nicht im Ueberliefern von Gedanken bestehe die Lehrkunst, sondern im Erwerbenlehren und im Anleiten zur Erwerbung eines eigenen Gedankens. Der deutsche Aufsatz und Alles, was mit ihm zusammenhängt und auf ihn hinzielt, werde in die rechte Sphäre gewiesen. Arbeiten und wieder Arbeiten in einem gesunden und gesund machenden und gesund erhaltenden Stoffe, das sei das Hauptpensum der Schüler, nicht aber Reflectiren und Kritisiren und Raisonniren, und Schreiben und Reden über dieß und das, und sich echauffiren in Stegereifsreden und Stegereifsdispositionen und Stegereifsdisputationen. Für die Form werde ein Inhalt substituirt, und für die gewandte Combinationskraft ein erklecklicher Wissensstoff. Doch das alles ist so oft schon in der Revue gesagt, daß es für die Leser derselben hier zu wiederholen nicht mehr nöthig ist. Hier nur noch Folgendes. Mit dieser Art von Intelligenz, die über Alles urtheilt, ohne die Sache selbst zu kennen, die richtet, ohne auch nur das objectum litis zu verstehen, die verdammt, ohne zu prüfen, die da weiß, ohne zu kennen, die keine Auctorität mehr gelten läßt, mit dieser Art Intelligenz verträgt sich der christliche Glaube und selbst die christliche Erkenntniß nicht mehr.

Doch was können hier die Schulen für sich allein beginnen? So lange die Schulen nur so viel gelten, als sie in ihren Examinibus leisten, so lange das gesammte Examinationswesen auf dem heutigen Fuße bleibt und ein Kriegs- und Gewerbe- und Post- rc. Ministerium Examina nach seiner Art construirt, um danach die Würdigkeit der Candidaten für sein Ressort zu bestimmen; so lange der Mensch im Staatsdienste nur nach dieser Intelligenz gewogen wird, so lange selbst für die Schulen die heutige Form der Examina bleibt und über ihren Werth und ihre Leistungen entscheidet, so lange nicht Schulbildung als solche, sondern nur Kenntnisse, wie sie auch eingepfropft oder eingetrichtert sein mögen, Geltung haben, so lange der Gesinnung kein weiterer Werth beigelegt wird als dem Empfehlungsbriefe: so lange können auch die Schulen nichts beginnen und bleiben Lehrinstitute, und werden sich von der trüben Wirkung dieses Geschäftes nicht befreien können.

---

* Das classische Alterthum und Sprache und Grammatik sind auch Realien.

Dann werde der Jüngling bewahrt vor dem hochmüthigen Wahne, als habe er in der Erkenntniß irgend welcher Wissenschaft oder in irgend welcher erlangten Fähigkeit das Höchste, was der Mensch erstreben und erreichen könne. Man bewahre ihn doch, nicht Mittel und Zweck zu verwechseln, nicht die Stufe zum Heiligen schon für das Allerheiligste zu halten und den Vorhof des Tempels schon für den Tempel. Man erwärme und begeistere den Jüngling, aber diese Wärme bringe der heilige Geist; man entzünde die Liebe für die Wissenschaft, aber die Flamme entzünde sich an der Liebe zu Christo. Man lasse ihn nicht verwechseln Tugendhaftigkeit und christlichen Gehorsam, nicht Selbstüberwindung mit Demuth, nicht Selbstvertrauen mit Gottergebenheit, nicht Selbstzuversicht mit Gottvertrauen. Man rede ihm nicht die Lüge ein, daß er sich selbst bessern könne, man danke Gott und vornehmlich Ihm, wenn eine Besserung eingetreten ist. Doch dieß geht über die allgemeine Aufgabe hinaus und darum nur noch die Bemerkung: man behüte den Schüler, daß nicht sein schönstes Festkleid, was ihm die Schule anziehen kann, eine griechische oder wissenschaftliche Toga werde. Man lasse ihn wissen, daß die Wissenschaft und Alterthum und Kunst nur Schönheitsbändchen an den Gliedern des Leibes Christi sind. Doch wie weit sind hievon noch die Schulen entfernt, wie weit und wie lange werden sie davon noch entfernt bleiben, wenn die Ansicht eine vollberechtigte ist, daß der Verlust einiger griechischer Schulstunden den ganzen Culturstand in Frage stellt, wenn Alles niedrig und banausisch und materiell heißt, was nicht aus dieser Quelle floß. Wie wird es möglich werden, solchem antichristlichen Hochmuthe zu steuern, so lange nur ein einziges Thor für Bildung anerkannt wird und dieses Thor nur ein antiker Schlüssel öffnet? Wo solche That spricht, da ist das Gegenwort, die Warnung, die Vorsicht, die Behütung, da ist Alles umsonst. Wer diesen Schlüssel besitzt, der besitzt den Zugang zum Höchsten, was das Staatsleben bieten kann, und die Frucht solcher Anschauung sollte durch eine christliche Predigt weggehoben werden können? Da kennt man die Wirkung des Realen schlecht, wenn man in solchem naiven Glauben beharrt. Es steht nach unserer Ueberzeugung fest, daß über kurz oder lang auch das christliche Gymnasium in Gütersloh, was es auch beginnen und anstellen möge, diesen Nimbus seinen Zöglingen nicht nehmen kann, so lange im Staate Eine Wissenschaft solchen Nimbus gibt. Wird das christliche Gymnasium vor seinen Jünglingen die Anschauung der Wirklichkeit verschließen können? Man wende doch hier nur nicht ein, daß ja seit der Reformation her und früher noch viel höher und weiter das altclassische Alterthum gegolten habe. Wir weisen

getrost zurück auf staatliche Verordnungen. Seit wie lange ist es denn her, daß die Zugänge zur Universität und Universitätsstudien und allen Staatsexamen nur und nur denen geöffnet werden, welche Griechisch gelernt haben? Seit wann haben denn alle Juristen, Mediciner, Cameralisten Griechisch lernen müssen? Es ist mit einer Wissenschaft, für die sich ein Einzelner oder eine Zeit begeistert, ganz etwas Anderes, als mit der, wofür man gleichsam officiell die Jugend begeistern muß. Während jene nothwendig zu dem lebendigen Quelle, aus welchem alle wahre Begeisterung nur kommen kann, zurückfließt: wird hier eine Wärme und ein Feuer entzündet, was auf dem eigenen Herde des Prometheus fortbrennt und wofür die Strafe der Götter nicht ausbleibt.

Man setze die Schulen und namentlich die höhern Schulen in die Lage, daß ihre Thätigkeit eine seelsorgerische werden kann. Dazu gehört, daß man mehr Lehrkräfte anstellt und die Schüler in kleinere Gruppen theilt, und den Lehrer zu mehr verpflichtet in seinen Vocationen als zu so und so viel Schulstunden, daß man dem Schulgange eine größere Freiheit gewährt und ein Schulleben anbaut. Wenn dieß in der Revue schon oft und ernst Gesagte auch hier wieder auftritt, so gibt dazu die vorliegende Frage die unabweisliche Aufforderung. Wenn der Lehrer ein Stundengeber und Docent und Abhörer und Antreiber zum Lernen und nichts weiter ist, wenn er mit dem Glockenschlage vor den Schülern auftaucht und mit dem Glockenschlage vor ihnen verschwindet: welche Macht der Rede wird den Schüler überzeugen können, der Lehrer thue mehr oder auch noch ein Anderes, als wofür er bezahlt wird? Daß mit solchem Gedanken schon alle erziehliche und gewiß alle christliche Wirkung aufhört, das ist jedem praktischen Pädagogen klar. Der Schüler muß nicht wissen, nicht ahnen können, was Pflicht und was die Liebe den Lehrer zu thun getrieben habe. Ein Schulleben im weitesten Sinne des Wortes muß erst erstehen, ohne das keine Heilung. In einem solchen Schulleben werden sich die wahren Erbauungsstunden wie von selbst bieten und gebieten, und sie werden wirklich erbauen. Doch der Vorwurf des Idealisirens ertönt und darum sei hier abgebrochen, und nur wiederum noch bemerkt, daß ohne diese innerste Umgestaltung der Schulform an keine Aenderung und Besserung zu denken ist. Freilich ist so eine Forderung in einem Schulhaushalte nicht möglich, der einerseits so wohlfeil als möglich und andrerseits revidirbar und controlirbar sein soll für Jemanden, der nicht selber mehr Hand anlegt, sondern draußen steht. Sie ist unausführbar, wo man den Werkmeistern kein Vertrauen schenkt und auch, wo man es thut, doch eine augenblickliche Controle

sich möglich erhalten will. Muß denn ein Director einer Schule durchaus erst etwa zu einem höhern Amte avanciren, ehe man ihm ein Vertrauen schenkt, das wahre Heil der Anstalten zu erkennen und thätig zu wollen und zu fördern? Genug, wo die Jugend nicht die Lehrer vom Geiste Christi getrieben sieht, sondern überall ein officielles Thun wahrnehmen muß, da ist eo ipso selbst das Bild Christi verhüllt, und alles Predigen hinter solchem Vorhange wird wenig fruchten. Wo die Jugend sich nicht mehr in ihrer göttlichen Individualität * geleitet, gefördert fühlt, da ist das Wort Gottes auch nur ein Wort und wird nicht Fleisch für sie.

Doch alle diese Negationen des Gewordenen helfen allein auch noch nicht zu dem Ziele. Man muß der Schule die ihr im Erziehungsgebiete angehörige Stellung geben: das ist die nächste positive Forderung. Es muß hier auf den beregten Aufsatz in der Revue Band XXIX, Seite 1—55 und 91—114 verwiesen werden. Im Besondern sind nachzulesen Seite 6—8, 21—37, 44—45, 49, 107—114. Die Leser werden um dieß Nachlesen gebeten, um Wiederholungen unnöthig zu machen. Um das dort im Allgemeinen Entwickelte für den vorliegenden Zweck näher zu specialisiren, mögen einige Einzelnheiten einen Platz finden.

Die Schule habe eine volle, von den Eltern an sie übertragene und von den Eltern anerkannte Auctorität, und habe eine von dem Staate übertragene Macht, diese ihre Auctorität zu wahren: so ist der präzisirte Gedanke. Das heißt etwa: wenn die Schule das Besuchen der Billards und Tabagieen und das Tabakrauchen und Fechten auf den Stuben und Commerciren und Kartenspielen rc. verbieten muß, dann dürfen die Eltern solches nicht ihren Söhnen erlauben und so die Schule lächerlich machen; wenn die Schule Aufgaben gibt und regelmäßigen Stundenbesuch fordert, dann müssen nicht die Eltern einen Entschuldigungszettel schicken und sich auf ihr elterliches Dispositionsrecht über ihren Sohn berufen dürfen; wenn die Schule eine auffallende Kleidung der Schüler zurückweisen muß, dann dürfen nicht die Eltern erklären können, dieß beschränke sie in ihrer Freiheit; wenn der Schüler im Dienste für die Gemeinsamkeit der Schule gebraucht wird, dann dürfen ihn nicht die Eltern diesem Dienste entziehen können etwa darum, weil solcher Dienst nicht in die officiellen Schulstunden falle. (Man entschuldige diese Puerilia als concrete Anschauungen, welche die Idee nur beispielsweise verständlich machen sollen.) Was nun aber die

* S. Revue XXV. 229 ff.

auswärtigen Schüler anbelangt, so muß der Schule und nur ihr allein unter Mitwirkung der Schulgemeinde das Recht und die Pflicht zustehen, die Pensionen auszuwählen und zu verwerfen, ohne Jemandem anders als ihrem Gewissen darüber Rechenschaft geben zu dürfen. Wie diese Angelegenheit heute liegt, ist sie ein Gräuel. Die auswärtigen Schüler müssen außerdem an einen bestimmten Lehrer der Anstalt gewiesen sein, der sich im Speciellen um sie bekümmert, der Gewissensrath des Jünglings wird, des Vaters Stelle vertritt, mit dem die Schule verhandelt, wie sie etwa mit dem Vater verhandeln würde, der für Kirchengehen und Abendmahlbesuchen zugleich mit seiner Familie Antrieb wird, der die Interna des jungen Menschen leitet, dem individuellen Leben und Streben Nahrung bietet rc. rc. Ohne Auftrag und Vollmacht vom Staate und der Schulgemeinde geht das nicht. Es ist Anmaßung und alle Anmaßung ist schädlich. Ein Recht, ein von oben überkommenes Recht und eine von oben her überkommene Macht muß hier hinzutreten. Wo sich die Schulen oder einzelne Lehrer in eine solche Wirksamkeit hineingedrängt haben, da haben sie keinen Dank und noch weniger Früchte geerntet, wie das die Nichtberechtigung überall nicht anders erwarten kann.

Hat so die Schule erst wieder eine erziehliche Stellung, eine erziehliche Macht und ein erziehliches Recht gewonnen, dann können auch weitere Veranstaltungen für den hier besprochenen Zweck, die Schulen zu christlichen zu machen, eintreten.

Nicht eine wissenschaftliche Prüfungscommission stemple nach einem abgelegten wissenschaftlichen Examen den künftigen Lehrer — immerhin muß ein solches Examen über die wissenschaftliche Befähigung bleiben —, sondern man thue dem in Wissenschaften lebenden und webenden Lehrstande mindestens die Ehre an, die man der Geistlichkeit und auch dem, gewiß nicht wegen der wissenschaftlichen Privatstudien etwa ausgezeichneten, Richterstande längst erwiesen, daß er sich die Candidaten seines Standes prüfe. Dem Wissenschaftstick der jungen Lehrer wird dadurch schon seine Spitze abgebrochen werden. Man lasse die Schulen den praktischen Sinn üben und erproben und danach die Anstellungsfähigkeit bestimmen, und der Schulgang wird bald ein anderer werden, und der ganze Dünkel der jüngsten Wissenschaftlichkeit in einem Lehrercollegio wird nicht erst von Schulbuben den Regulator empfangen dürfen.

An dieser Prüfung und selbst Leitung der künftigen Lehrer an den höhern Schulen hat die Kirche Theil zu nehmen, nicht als eine beaufsichtigende, sondern als eine mitwirkende. Sie hat wirklich nach dem christlichen Glauben derer zu fragen, welche eine Jugend christlich wollen

und sollen erziehen helfen; sie darf nicht dulden, daß man das Princip der Intelligenz, oder Wissenschaftlichkeit, oder Humanismus, oder Realismus, oder was sonst für eins, für das christliche Princip substituire und ihr todte, wenn nicht schlimmere Glieder für die hervorragenden Schichten der christlichen Gemeinde erziehe. Wenn die Glaubenslosen nicht auf die Kanzeln gehören und an die Altäre, so gehören sie auch nicht an das Herz der Jugend, welche zum Altar geführt werden soll. Will man hierin Bevormundung erblicken? Dann ist die Kirche auch eine Bevormundung. Wer seine Kinder nicht in einem solchen Glauben erzogen haben will, der suche sich eine andere Schulgemeinde, wo ein anderer Glaube oder auch gar keiner herrscht, und wo der Subjectivismus seinen Thron erbaut hat und seinen Despotismus übt. Oder ist das eine Härte gegen die Lehrwelt? Ja! wenn das Lehramt ein freies Gewerbe ist, für das es nicht einmal eine Innung und einen Gewerberath mehr gibt, ja dann freilich. So gut die glaubenslosen Leute von der Kanzel wegbleiben, so gut können sie auch von dem Katheder wegbleiben. Warum soll die Schule das warme Bett für Schiffbrüchige werden? Man wird Heuchler erzeugen? Steht denn aber die Kirche nicht in derselben Gefahr? Ob die Eltern das wollen? Ja da ist nun eben eine solche Grenze der elterlichen Vollmacht. So lange sie einer Kirchengemeinschaft angehören, so lange dürfen sie nicht, ja sie dürfen eigentlich unter keinen Umständen ihren Kindern das göttliche und natürliche Recht, für eine Kirchengemeinschaft erzogen zu werden, vorenthalten. Was die Kirchengemeinde als solche für die Jugend nothwendig erachtet und nothwendig erkennt, das muß die Schulgemeinde anerkennen. Doch das alles hat der angezogene Aufsatz gründlich erörtert und darum zurück zum Einzelnen.

Den wohlbestandenen Candidaten der Theologie sei der Lehrstuhl in den Schulen nach erlangter pädagogischer und didaktischer Befähigung eingeräumt, und den in der Jugendbildung tüchtig befundenen Lehrer heiße die Kirche gerne willkommen, wenn seine Neigung ihn vom Lehrstuhle auf die Kanzel treibt, d. h. man breche in der praktischen Schule wie in der praktischen Kirche dem wissenschaftlichen Dünkel die glühende und brennende Spitze ab, und mancher unselige Brand wird gelöscht sein. Man verweise Wissenschaft und Intelligenz dahin, wohin sie gehört. (Diese ketzerischen Aeußerungen werden den hohen und höchsten Unwillen der pädagogischen Wächter erregen, doch mögen dieselben sich beruhigen. Denn gegen solche Angriffe ist man schon gefeit und man kann sich im mindestens vermeinten Besitz der Wahrheit über solche Verketzerungen leicht hinwegsetzen, wie denn auch solche Ansichten schon im Jahr 1836

im zweiten Hefte der Andeutungen: „das Gymnasium und die höhern Bürgerschulen, Berlin, Reimer", vor aller Welt und im Jahr 1849 vor einer hochverehrten Versammlung von Pädagogen ausgesprochen sind.) Sie wird an der rechten Stelle ihre segensreichen Früchte auch dann wieder wie ehemals tragen. Das Schulamt soll wieder ein Durchgang zur Pfarre werden? Warum denn nicht? Wenn die Durchgehenden nur die rechten Männer sind und keine Durchläufer. Die Schule hat Fesseln genug, die rechten gebornen Schulmänner auch heute noch zu fesseln, wie sie es ehemals gekonnt. Wenn die Schule so das Aussuchen bekommt, ich dächte, sie führe nicht so gar schlecht dabei, und man möchte hier fast sagen: die Besten sind immer für die Schule gut genug. Waren denn nicht etwa die bedeutenden Pädagogen von ehemals Theologen? Ist denn die heutige Jugend mit einem Male so gar klug geboren, daß ein tüchtiger Candidat der Theologie sich gar nicht mit ihr selber heranbilden könnte? Freilich, freilich, was wird da aus der Vergötterung des Alterthums und der Begeisterung für das classische Alterthum und die Milchkur durch dasselbe, was wird aus der Offenbarung Gottes durch die Naturwissenschaften, was aus der Verehrung der Nationallitteratur und der Aesthetik werden? Leute, welche das Glück der Menschheit und die Rettung der Cultur in diesen Dingen sehen, sollen ja hiemit der Schule nicht versagt sein; aber da die Schulen ja allgemein bildend sein wollen, so wird man doch auch zulassen müssen, daß solche vom Christenthum erwärmten, für dasselbe begeisterten Gemüther auch einen Platz in diesem Allgemeinen einnehmen dürfen. Oder hat etwa das Christliche gar keinen berechtigten Platz mehr in dem Allgemeinen? Wir gehen noch einen Schritt weiter.

Es darf Niemand ordentlicher Lehrer oder Ordinarius an einer höhern Schule werden, der nicht innerlich, seiner Ueberzeugung nach, und äußerlich, seinem Wissen nach, für den fruchtbaren Religionsunterricht befähigt ist. Die Pädagogen ohne diese Befähigung sind in dem Sinne, wie ich nun einmal Pädagogik verstehen muß, niemals wahrhaft durchgreifende Erzieher gewesen, können es eigentlich nicht sein, wie gut auch ihre Zucht und ihr sittlicher Einfluß gewesen, wie mächtig auch ihre reine Wärme für alles Edle, Wahre und Gute, wie belebend, läuternd, reinigend auf die Gemüther gewirkt haben möge; wie schön sich die Schultenne, die sie inne hielten, auch ausnehmen möge: Christenthum ist mehr als Begeisterung für das Gute, Wahre und Schöne, und christliche Zucht ist mehr als eine feine, äußerliche Zucht, und christlicher Glaube belebt und erhebt im Menschen noch etwas Anderes als etwa die Factoren und Träger der Sittlichkeit. Es soll hier Niemandes Ver-

dienst geschmälert werden, es sollen keine Zeugnisse über die Wirksamkeit der vielen, sehr vielen edlen Naturen widerlegt werden, denn was sie wirken und wie viel, liegt Jedem vor Augen; aber es kann doch auch Niemand läugnen, daß der Mangel an christlichem Glauben ein Mangel ist, der sich durch Nichts ersetzen läßt. Es ist das eine Kraft Gottes, die freilich nur die selig macht, welche ihn haben.

Schließlich — um das Beste der Einzelnheiten noch hinzuzufügen — muß die Kirche einem Director einer höhern Lehranstalt die kirchliche Weihe, d. h. die Ordination ertheilen und so die Verbindung von Kirche und Schule sichtbar machen, aber sie auch der Schule wie der Kirche aufnöthigen. In dem Director muß die Schule darlegen, daß sie eine Berufung von der Kirche für sie habe, und daß sie für sich allein Nichts sei. Es soll damit weniger ein Recht als eine Pflicht, nicht eine erhöhte Würde, sondern ein Amt ertheilt werden. Es soll sich die Schule da, wo sie sich aus dem Schulstaube zur erhöhten Feierstunde erhebt, bewußt sein und bleiben, daß sie ihre Jugend auch an die Pforte der christlichen Kirche zu führen und sie so reif wie bereit zu machen habe, in dieselbe einzutreten. Dieß, was hier Manchem als ein Curiosum erscheinen dürfte, ist eine nothwendige Folgerung aus dem Satze, der Seite 107 der gedachten Abhandlung als das Resultat einer gründlichen Untersuchung über die fragliche Angelegenheit aufgefunden ist. Niemand, der nicht jenen Aufsatz widerlegen kann, kann sich dieser Folgerung entziehen. Der Meinung aber, als könne die Schule ja auch ohne Auftrag, ohne höhere Berufung gleicherweise wirken, kann man nicht sein, wenn man erwägt, daß die Schule gleichsam wie eine ecclesia pressa dasteht, die auch mit widerwilligen Individuen bei Eltern wie bei Schülern zu kämpfen hat. Dazu bedarf sie eines Rechtes, einer Verpflichtung, einer Macht. Dem Reiche des Bösen gegenüber reicht der eigene persönliche Kampf nimmer und nirgend aus, wo dieser Kampf auch geführt werden möge. Doch es sei unverholen herausgesagt: es gehört der Glaube an eine Volkssouveränetät, d. h. an eine Vollmachtgebungskraft des Volkes oder der Glaube an eigenes Vermögen dazu, solche höhere Berufung für unnöthig zu erklären.

Ist so nun aus den Schulen verschwunden, was als unfördersam oder gar als hemmend für eine christliche Gesinnung erkannt wurde; sind die Bedingungen erfüllt, welche ihr die rechten Schritte möglich machen, hat sie Verpflichtung und Vollmacht und Berufung bekommen, dann erbaue sie in sich, wie es in der Revue schon so oft gesagt ist, eine kirchliche, oder sagen wir lieber eine religiöse Gemeinschaft. Wie sie es, und in welcher Form sie es könne und müsse, und in welcher

Form sie es nur dürfe, das ist des Weitern dargestellt in dem Werke: Wesen und Stellung der höhern Bürgerschule, Reimer 1848, Seite 317—324, worauf hier wieder verwiesen werden muß, um nicht unnütz zu wiederholen. Zwar gibt die Nichtbeachtung dieser dort und sonst ausgesprochenen Gedanken die trübe Aussicht, auch hier umsonst einen Mahnruf geschrieben und vergebens an das Eine und Wahre, was Noth thut, erinnert zu haben; doch gibt auch die Erscheinung der Zeit und ihr sicheres Einlenken in andere Bahnen uns Bürgschaft, daß der Gleichgesinnten viele sind, die wahrscheinlich von der Revue gar nichts wissen. Der Begriff einer Schul- oder Kinderkirche ist ja eine thatsächliche Wahrheit geworden. Die angeordneten und viel besuchten Kindergottesdienste sind ein lautes Zeugniß für die Richtigkeit unserer Meinung. Sie geben den erfreulichen Beleg, daß unsere Ansichten einen tiefern als theoretischen Grund haben, und mehr waren als Mutterwiegenlieder, die etwa nur auf theoretischen Saiten abgespielt worden wären. Aber, was soll man dazu sagen, wenn Angesichts solcher Erscheinung die Schulen noch schweigen, noch sich nicht regen, noch keine Veranstaltungen treffen? Dürfen sie sich aus ihren Kindern eine Gemeinde von fremder Hand bilden lassen, ohne zu erröthen? Dürfen sie eine naturgemäße, ihnen überwiesene und anvertraute Gemeinschaft sich erst auflösen und aus den Trümmern von einer fremden Hand eine neue erst wieder herstellen lassen? Fühlen die Schulen nicht, daß diese eingerichteten Kindergottesdienste ein eben so lauter und sprechender Vorwurf für die Schulen sind, als wofür man die Errichtung eines christlichen Gymnasiums erachten muß? Oder versteht man das Wort Christi: den Armen wird das Evangelium gepredigt, so ganz und gar falsch, daß man die Söhne der Wohlhabenden, sogenannten Gebildeten ꝛc., damit verschonen könne, weil man in ihnen andere Träger und Förderer der höhern göttlichen Natur anbaue? Bedarf es denn nicht Angesichts des grausen Gespenstes im Westen, Angesichts aller der im Finstern schleichenden Mächte, bedarf es da nicht, namentlich in den Besitzenden, Machthabern, Einflußreichen ꝛc., vor Allem der festgewurzelten Ueberzeugung, daß wir Alle im Berufe ein göttliches Amt, im Besitze ein göttliches Darlehen, im Geschäft eine Arbeiterstelle im Weinberge des Herrn erhalten haben? Ja werden die Handhaber der Kanonen und Bajonette, auf die man ja in diesem Augenblicke als Retter der Gesellschaft in manchen Kreisen hinschaut, dieses Bewußtseins und dieser Ueberzeugung entbehren dürfen, wenn ihr Thun, ihr Erhalten, ihr Stillen und Zurückdrängen der bösen Mächte nicht zu einer That derselben bösen Mächte, nur unter einem andern Aushängeschilde, werden soll?

Nach diesem Excurs nur noch einmal zurück auf die kirchliche Vocation des Directors. Hat die Kirche ihm die Weihe ertheilen können, dann wird sie ihm ja mindestens das Vertrauen schenken können, das sie jedem Pfarrer schenkt, daß auch er ohne Revision und Controle den Geist Christi pflanzen werde, daß sein und seiner Gehülfen Unterricht ein Religionsunterricht sein werde, an den der einzelne Geistliche nicht noch erst die corrigirende Hand anzulegen und so der Wirksamkeit der Schule in den Augen der Eltern wie der Kinder den Garaus zu machen habe. So kann und darf der Director, wie er es sein muß, der Beichtvater der ihm anvertrauten Jugend in dem höhern und einzig wahren Sinne des Wortes werden, in dem Sinne, wie die Kirche es wünschen muß, daß nämlich das Beichtkind wieder in den Dienern des göttlichen Wortes auch Seelenhirten erkenne, daß die Prediger wieder Pastoren in der eigentlichen Bedeutung werden. Weil die Schuljugend in den höhern Schulen und somit auch nach und nach die sogenannten höhern Stände das Bewußtsein verloren haben, daß die Fortsetzung des Werkes Christi die von ihm gestiftete Kirche und nicht die erleuchtende Wissenschaft oder schmückende Kunst sei, darum ist ein solcher Schritt und Zusammenschritt von Kirche und Schule nothwendig und unerläßlich, wenn irgendwie Hülfe geschafft werden soll.

Schließlich die Bitte um Verzeihung dafür, daß hier so oft auf Früheres hingewiesen und nicht einmal zur Bequemlichkeit des Lesers der Hauptgedanke aufgenommen ist. Man wird wirklich des ewigen Wiederholens müde, andrerseits aber sollte dieser, vielleicht hier und dort Anstoß erregende Aufsatz vor dem Vorwurfe mindestens gerechtfertigt dastehen, als sei er nur ein Ergebniß der neuern Zeit und der in ihr vorgehenden Bewegungen.

Im Frühling.

So wie die Frühlingsblume, die meine gebrechliche Hand hält,
So blüht jetzo die Welt in der unendlichen Hand
Gottes. O schaue sie an! Ein Athem göttlicher, hoher
Liebe von Oben herab machte sie beide so schön.

Anbetung.

Bete den Herrn still an, — still, stets und ohne Verändrung,
So wie die Blume das Haupt stille gen Osten erhebt.

E. Eyth.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

M. Fabii Quintiliani Institutionis Oratoriæ Liber Decimus. Erklärt von E. Bonnell. Leipzig, Weidmann'sche Buchhandlung 1851. (Sammlung griechischer u. lateinischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen.)

Der Herr Verfasser bezeichnet in der Vorrede zunächst die Erscheinung als eine befremdliche, daß ein Autor, wie Quintilianus, so wenig Verbreitung im Gymnasialunterrichte gefunden hat, während doch das erste, zehnte und zwölfte Buch, so wie Auszüge aus den übrigen sich nach Form und Inhalt vortrefflich für die Gymnasiallectüre eignen würden. Die Bedeutsamkeit Quintilian's hat, wie wir aus der Vorrede erfahren, schon Friedrich der Große richtig erkannt und in einer hier mitgetheilten Cabinetsordre an den Staatsminister v. Zedlitz befohlen, den verdeutschten Quintilian dem Schulunterrichte in der Rhetorik zu Grunde zu legen. Nicht minder fest steht die Erfahrung, daß unsere Jugend an Cicero's rhetorischen Schriften wenig Behagen findet, und doch sind es gerade diese, die dem Quintilian den Eintritt in die Gymnasien erschweren. Hat er selbst doch anscheinend den Vorrang, den Cicero in den Schulen behauptet, durch seinen berühmten Ausspruch empfohlen: hunc igitur spectemus, hoc propositum nobis sit exemplum, ille se profecisse sciat, cui Cicero valde placebit. Aber dieses Urtheil bezieht sich auf Cicero als Redner und nicht auf dessen rhetorische Schriften. Möchten doch einmal alle Schulmänner, die sich bei der Auswahl der lateinischen Schriftsteller für ihren Unterricht nicht durch fremde Autorität, auch nicht durch ihre persönlichen Liebhabereien, sondern durch die unzweideutigen Sympathieen und Antipathieen ihrer vorzüglichsten Schüler leiten lassen, die Frage zur Entscheidung bringen, ob namentlich die drei Bücher Cicero's über den Redner, nicht etwa auszugsweise, sondern im Zusammenhange gelesen und interpretirt, die Jugend zu fesseln, fruchtbar anzuregen und zu freithätiger Beschäftigung mit dem Schriftsteller einzuladen vermögen, oder ob sie nicht vielmehr die Jugend langweilen und wesentlich dazu beitragen, das in dieser einmal wurzelnde Vorurtheil gegen Cicero zu befestigen und in

den Gemüthern zu einem Gegensatze zu verhärten, den die Schule um so schwerer überwindet, als er von den Vätern in den Söhnen genährt wird. Es kann uns nicht einfallen, Cicero's rhetorische Schriften alle ohne Ausnahme aus der Schule verbannen zu wollen. Nur vor der übermäßigen Verehrung derselben möchten wir warnen, die in einem verbürgten Falle uns vorliegt. Ein Lehrer des Lateins in Prima nämlich hat jahrelang mit den Schülern ausschließlich und ununterbrochen die Schrift über den Redner gelesen, weil, wie er sagte, sich eine bessere Gesellschaft für die jungen Leute nicht finden lasse. Nur auf das gedeihliche Maß wünschen wir diesen Theil der ciceronischen Werke im öffentlichen Unterrichte eingeschränkt zu sehen. Gelingt es beispielsweise dem Lehrer, was ihm bei angemessener Behandlung des Gegenstandes nicht fehlschlagen kann, zumal mit Hülfe einer in den Händen der Schüler befindlichen Ausgabe, wie wir sie von Eckstein's kaum zweifelhafter Sicherheit in der Beurtheilung der wahren Bedürfnisse unserer Oberclassen zuversichtlich erwarten können, die Schüler in das Verständniß der Bücher über den Redner so einzuführen, daß sie darin mehr suchen und finden als künstliche Perioden und elegante Phrasen, so werden die Strebsamen sich zu selbständigem Weiterlesen angeregt fühlen. Und das ist ja das Ziel, nach welchem der öffentliche Unterricht aus allen Kräften zu trachten hat und dessen Erreichung mehr als irgend eine äußere Maßregel und Veranstaltung dafür bürgt, daß die Jugend, die einmal aus innerem Antriebe und mit liebevollem Eifer dem Studium einer classischen Schrift sich hingegeben hat, selbstthätig und aus edleren Motiven als in der äußeren Pflichterfüllung oder in der Maturitätsprüfung liegen, in der liebgewonnenen Richtung fortarbeiten werde. — Daß nun Quintilian in unseren Gymnasien nur in seltenen Ausnahmsfällen gelesen wird, hat noch einen andern als den oben angedeuteten Grund: er ist den Lehrern selbst zu wenig bekannt, weil es zur Zeit noch an Ausgaben fehlt, die bei mäßigem Preise nicht sowohl dem Gelehrten vom Fach als dem gebildeten Freunde der altclassischen Litteratur und dem studirenden Jüngling die wünschenswerthe Unterstützung zu einem leichten Verständniß des Schriftstellers bietet. Die von den Herren Haupt und Sauppe veranstaltete Sammlung griechischer und lateinischer Classiker hat den Zweck, den Bedürfnissen beider Arten von Lesern zu genügen, und die vorliegende Arbeit des Herrn Bonnell schließt sich dieser Sammlung, deren hohe Verdienstlichkeit eine fast allgemeine und in ihren praktischen Wirkungen immer bedeutsamer hervortretende Anerkennung findet, in würdiger und erfreulicher Weise an. Die äußere Einrichtung entspricht dem allgemeinen Plane der Sammlung.

Auf die Einleitung, die über das Leben, den wissenschaftlichen und sittlichen Charakter des Schriftstellers alles Wesentliche bündig, klar und in edler Form zusammenfaßt, außerdem aber eine kurze Uebersicht der im zehnten Buche vorkommenden bemerkenswerthesten Abweichungen Quintilian's von der mustergültigen Prosa sowohl hinsichtlich der Satzverbindung als auch der Proprietät des Ausdrucks gibt, folgt ein Verzeichniß der Abweichungen dieses Textes von der Zumpt'schen Ausgabe. Die Anmerkungen unter dem Texte halten im Allgemeinen das richtige Maß ein, insbesondere nach der sprachlichen und grammatischen Seite, während der lexikalische Theil manche Ausdrücke übergeht, die wenigstens denjenigen Lesern, für welche diese Ausgabe bestimmt ist, Schwierigkeiten machen, namentlich solche, die mehr oder weniger dem Gebiete rhetorischer Bezeichnungen angehören. Folgende Beispiele aus dem ersten Capitel mögen genügen, um anzudeuten, was wir in dieser Beziehung vermissen. Nitidus und nitor (§§ 9, 79, 83, 97 u. a. m.); convertere et dividere (§ 29); breves *vibrantesque* sententiæ (§ 60); densus et brevis et *semperinstans sibi* Thucydides (§ 72); ille (Demosthenes) *concludit* astrictius, hic (Cicero) latius (§ 106). — Aber je untergeordneter diese und ähnliche Desiderate sind und je mehr wir dafür bürgen zu können glauben, daß diese höchst zweckmäßige Arbeit wenigstens dem zehnten Buche Quintilian's die verdiente Aufmerksamkeit der Lehrer und Schüler zuwenden werde, um so mehr bedauern wir, daß der Herr Verfasser sich auf dieses Eine Buch hat beschränken müssen und der durch die vorherrschende Rücksicht auf das Bedürfniß der Schulen bedingte Plan der ganzen Sammlung ihm nicht gestattet hat, den ganzen Schriftsteller in gleicher Weise zu bearbeiten. Indessen läßt die Ankündigung der Redactoren vom Juli 1848 der Hoffnung Raum, daß, wenn erst die Ausgaben derjenigen Werke der Classiker, die gewöhnlich auf den Gymnasien gelesen werden, einen das ganze Unternehmen auch materiell fördernden und sichernden Beifall gefunden haben, von den jetzt nur mit Auswahl erscheinenden Schriftstellern Gesammtausgaben von derselben Einrichtung und Bestimmung erscheinen werden. Eine solche schon jetzt vorzubereiten, möchten wir dem Herrn Bonnell auch schon deßhalb angelegentlichst anheimgeben, weil die Verbreitung dieser Ausgabe des zehnten Buches um so sicherer gelingen wird, wenn dem ganzen Schriftsteller durch eine Gesammtausgabe, die auch der Unbemittelte sich anschaffen kann und die ein rasches, in allen wesentlichen Puncten gesichertes Verständniß vermittelt, in weitern Kreisen die verdiente Theilnahme zugewendet sein wird.

H. Wendt.

C. A. Menzel, kön. preuß. Consistorial- und Schulrath, Handbuch der neueren französischen Sprache und Litteratur zum Gebrauch für höhere Schulanstalten. 4te, verm. und verb. Aufl. Breslau, Gosohorsky. 363 S. 1 Thlr.

Wir geben zuerst den Inhalt des Buches an. *Ancillon:* Sermon sur le Jubilé séculaire de la monarchie prussienne, 18 Janv. 1801 (aus den Sermons). Histoire de la réformation d'Allemagne (Tableau des révol. II, chap. 6). Causes et principaux événemens des guerres de religion en France jusqu'à la Saint-Barthélemi (Tableau etc. III, chap. 3—5). — *Staël-Holstein:* De l'Allemagne (30 Seiten); De l'Italie (25 S.). *Chateaubriand:* Voyage d'Eudore en Egypte (ses martyrs, ou le triomphe de la rel. chrét. II, liv. 11); Itinéraire de Paris à Jérusalem: De Bethléem et de la mer Morte; Voyage de Jérusalem. *Lacretelle:* Histoire de la Saint-Barthélemi (Histoire de France pendant les guerres de religion, liv. 7). Dispositions des esprits après la paix de 1783 (Hist. de France pendant le 18me siècle, VI). *Napoléon Buonaparte:* Du directoire exécutif. Paris. Quelques considérations sur la guerre de 7 ans (Mémoires écrits par le Comte Montholon, IV, V). *Las Cases:* Sur les difficultés de l'histoire (Mémorial de Sainte-Hélène, VII). *Pradt:* Séjour de l'empereur Napoléon à Dresde. *Ségur* (Paul-Philippe): Histoire de Napoléon etc. (Tom. II, chap. 4). *Ségur* (Louis-Philippe): La France avant la révolution; Audience auprès de Frédéric-le-Grand. La Pologne et le roi Stanislas-Auguste, Cathérine II et son fils le grand-duc Paul. (Mémoires ou Souvenirs etc., II). *A. de Lamartine:* Histoire des Girondins (III, 46). *N. A. de Salvandy:* Don Alonso ou l'Espagne, I. *Foy* (Histoire de la guerre de la Péninsule etc.): France, Espagne. *Guizot* (Discours sur l'histoire de la révolution d'Angleterre): Gouvernement de Cromwell etc.

Hiernach ist ersichtlich, daß der Titel des Buches zu viel verspricht. Wir finden nur historische Stücke, unter ihnen einige von Verfassern zweiten Ranges, während berühmte Autoren fehlen. Dennoch halten wir dasselbe zum Gebrauche in Schulen für sehr wohl geeignet. Die neuere französische Litteratur ist nicht der Art, daß ein gutes und vollständiges Handbuch derselben zugleich ein zuläßiges Schulbuch sein könnte. Ja der bei weitem größte Theil der historischen Schriftsteller Frankreichs möge nur aus unsern Schulen fern bleiben, wenigstens alle die geistreichen, fertige Geschichtsgedanken überliefernden, alle die, welche die Geschichte für eine Doctrin zurechtschnitzen, alle, welche auf die Glorification der französischen Revolution ausgehen. Hierin glauben wir mit dem Herrn Verf. uns in Uebereinstimmung zu finden. Einen andern

Wunsch sehen wir nicht völlig erfüllt. Ein französisches historisches Lesebuch soll zunächst unsern Schülern zeigen, wie Franzosen französische Geschichte schreiben, französische Zustände auffassen; der Art sind eine Reihe der vom Verf. ausgewählten Stücke. Aber statt derer, welche andere als deutsche fremdländische Stoffe behandeln, namentlich statt Salvandy würden wir, um die Schüler mehr zu sammeln und zu concentriren, lieber noch andere, welche eben deutsche Verhältnisse berühren, außer den mitgetheilten gewünscht haben.

Jedenfalls würden wir schon jetzt das Buch für Secunda empfehlen. Es ist wirklich aus den Quellen mit Sachkenntniß geschöpft, nicht, wie ein Dutzend anderer französischer Lesebücher, aus einem Dutzend noch anderer componirt. Ueber die Verfasser sind kurze biographische Notizen gegeben; von seltenen Wörtern sind schlechtweg die Uebersetzungen unten angegeben. Druckfehler sind uns einige auch außer den angezeigten aufgestoßen, z. B. 291 indifférent, 355 que Dieu, u. a. m. Für guet-à-pens finden wir bei Ch. Nodier guet-apens.

W. L.

Die neueren poetischen Sammelwerke von Gödeke, Wilhelmi, Schenkel, Güll.

Der Sammelwerke in jeglicher Art der Litteratur werden nachgerade so viele, daß, wenn anders der Satz eine Wahrheit ausspricht, die im Sammeln eifrigsten Zeiten seien die an Production ärmsten, ein bedenkliches Gefühl Jeden beschleichen muß, der seiner Zeit ein anderes Geschäft zuweisen möchte als das des Brosamenlesens von den Tischen besserer Zeiten, als das des Reisigsammelns für die Winternacht einbrechender Barbarei. — Da indessen die Wahrheit des eben angeführten Satzes jedenfalls nur eine bedingte ist, indem eine große Kraft der Reception eine eben so große Kraft der Production nicht nothwendig ausschließt, vielmehr gerade in den größten Gelehrten aller Zeiten eine wunderbare Harmonie beider Grundkräfte der Seele sich ohne Mühe nachweisen läßt; da ferner nicht geläugnet werden kann, daß der Geschmack im Großen und Ganzen ein bei weitem besserer sei als im vorigen Jahrhundert, diese Thatsache aber vor Allem der durch leichtere und weitere Verbreitung vermittelten Kenntniß unserer Litteratur zugeschrieben werden muß, so wollen wir uns von vorne herein nicht daran stoßen, daß allerdings neben vielen Meistern vom Fach auch Unberufene sich zu dem Amt des Sammelns und Sichtens namentlich in der Poesie gedrängt haben; denn welch' eine Unsumme von Namen und Werken begegnet uns auf

diesem Gebiet! Da ist gesammelt worden für gelehrte Schulen nach Classen und Stufen; da ist ausgelesen worden für Frauen und Jungfrauen; da ist ausgewählt worden für den Bürger und Landmann; während der eine die Schätze der Litteratur vertheilte nach Altersstufen, von der Kleinkinderbewahranstalt an bis zur Universität, ordnete der andere nach metrischen Unterschieden, oder nach Völkern, oder nach Gattungen der Dichtkunst; von den verschiedenen pädagogischen, psychologischen, historischen, litterar-historischen, religiösen und wer weiß noch für Gründen der Anordnung gar nicht zu reden; kurz wer es unternehmen wollte, die jetzt vorhandenen poetischen Sammelwerke auch nur ganz kurz zu charakterisiren, der müßte für diese Arbeit zum mindesten den Raum eines Buches in Anspruch nehmen, da bald keine Bildungsanstalt in Deutschland gefunden werden wird, die nicht ihre eigene Mustersammlung aufzuweisen hätte. Deßwegen thut es hier vor Allem noth, sich zu beschränken. Und so wollen wir, von der großen Masse trefflicher und minder guter Sammelwerke absehend, zunächst auf diejenigen Werke unsern Blick richten, die ausdrücklich auf die Dichter unsers Jahrhunderts, resp. auf den Zeitraum von 1800—1850, sich beschränken, und aus diesem genau begrenzten Kreise selbst nur diejenigen hervorheben, die in ihrer Art selbständige Werke geschaffen haben. — Je geringer auf diese Weise die Zahl der zu betrachtenden Werke wird, um so leichter wird es uns werden, jedes in seiner charakteristischen Eigenthümlichkeit vorzuführen, womit namentlich für Lehrer, die sich der Sammlungen bedienen wollten, das Nöthige bereits gesagt sein dürfte.

Obenan steht das bereits im Jahre 1844 erschienene Werk des ausgezeichneten Sammlers Carl Gödeke, Deutschlands Dichter von 1813—43. Zwar tritt das ächte Sammlertalent, das von dem Kritiker die Gabe der Unterscheidung, von dem Liebhaber die der bewundernden Hingebung, von dem Büchergelehrten die der nicht zu vermeidenden Ausdauer in einer Person vereinigt in sich tragen muß, in den 1849 von demselben Verfasser erschienenen 71 Büchern deutscher Dichtung wohl noch glänzender hervor, wie wir denn dieses Werk ohne Anstand als die reichste, beste, gründlichste Beispielsammlung zu jeder deutschen Litteraturgeschichte empfehlen zu müssen glauben; da wir indessen hier zunächst von der Poesie unserer Tage handeln, so müssen wir von diesem größern Werke, das bis ins 15te Jahrhundert zurückgeht und namentlich die poetische Litteratur der Zeiträume, die bis jetzt wenig oder gar nicht in den Sammlungen vertreten waren, behandelt, absehen und zu dem erstgenannten Werke uns wenden. Mit diesem, dem edeln

Schwab in schöner Widmung bestimmten Werke hat Gödeke dem Unwesen bisheriger Sammlungen (von denen nur einige allerdings treffliche pädagogische Werke auszunehmen sind) mit einem Male dadurch ein Ende gemacht, daß er an die Stelle der früher gebrauchten und vielfach verbrauchten Motive der Auswahl ein anderes gesetzt hat, das vor allen im Stande ist, die Grundlage zweckmäßiger Auswahl zu bilden, das historisch-geographische. Niemandem nämlich, der irgendwie die vorhandenen Sammlungen mit Aufmerksamkeit betrachtet hat, wird entgangen sein, daß sie alle an besondern, zumeist durch die Art der Auswahl hervorgerufenen Mängeln leiden. Wer nur das Schönste unter dem Vorhandenen auszuwählen bestrebt war, erweckt gar zu leicht auch „die Abspannung und Ueberdruß, welche entstehen, wenn man aus poetischen Werken immer nur die Glanzstellen heraussucht"; wer nach „Schulen" den poetischen Stoff ordnete, ist allzu oft in den Fehler verfallen, Schulen anzunehmen, wo höchstens Reminiscenz und mehr oder weniger bewußte Nachahmung stattfand; wer endlich nach den verschiedenen metrischen Formen oder poetischen Gattungen sammelte, der konnte kaum dem Fehler einer bloßen Beispielsammlung für Poetik entgehen, ganz abgesehen von der Inconvenienz, die sich dadurch ergab, daß er einen und denselben Dichter der Form zulieb eigentlich zerreißen mußte, die poetischen Formen selbst aber so wenig bestimmt und so dem Zeitgeschmack unterworfen sind, daß er unwillkürlich Altes und Neues zusammenwerfen mußte. Allen diesen Uebelständen entgeht Gödeke mit seinem Princip der Anordnung, indem er die Dichter des bestimmten Zeitraums nach Geburtsorten und nach Ländern zusammenstellt. Mit kundiger Hand und liebevollster Hingebung führt uns Gödeke durch die verschiedenen Abtheilungen des großen deutschen Dichtergartens; da grenzen sich von selbst nach den verschiedenen Stammeseigenheiten gegen einander ab die Westphalen, die Rheinländer, die Elsäßer, die Schwaben, die Bayern, die Oesterreicher, die Schlesier, die Sachsen, die Preußen, die Niedersachsen, und stellen insgesammt ihre Truppen zu dem Contingent, das (wenn auch hie und da angesteckt von nicht deutschem Geiste) doch im Ganzen in wunderbarer Harmonie die höchsten und edelsten Güter des Lebens preist und einmüthig davon Zeugniß gibt, daß, wenn irgendwo noch in unserer vielzerrissenen Gegenwart der reine Hort deutschen Lebens zu finden ist, es auf dem Gebiete „des Liedes und des Gesanges" sei. Und wenn, um eine früher gewesene Zeit des Reichthums an Sängern in Vergleichung zu bringen, wenn in der schönen Zeit des Minnesangs die Minne, die ideale Liebe und nur sie allein es war, die von Hunderten und aber Hunderten gepriesen

wurde, und in dieser einseitigen Betonung dieses einen Gefühls vielleicht auch der Grund des baldigen Verfalles zu entdecken ist, so hat sich jetzt dagegen der Kreis poetischer Darstellung um einen bedeutenden Theil erweitert; ja was von edeln Gefühlen in eines „ganzen Menschen" Brust erblühen mag, wir werden kaum eines namhaft machen können, das nicht in dieser reichen Auswahl seinen künstlerischen Ausdruck gefunden hätte. Was aber dieser Sammlung noch zu besonderm Vorzug gereicht, das ist, daß jeder Dichter in möglichst charakteristischen Proben vertreten ist; denn, sagt Gödeke vortrefflich: „Ein Aufmerken auf die Eigenart und die Besonderheit der Dichter und ihrer Werke lehrt mehr kennen als bloße Schönheiten, und gibt ein Bild, das mehr enthält als bloßen Stoff zum Amüsement; Niemand kennt Geschichte, wer nur die Glanzseiten weiß, und Niemand kennt Poesie, wer nur Musterwerke anschaut. Könnte denn Jemand einen Dichter kennen, wenn er nur seine schönsten Lieder gelesen und verstanden hätte!" — Endlich ist nicht genug zu schätzen die vortreffliche Einleitung, die Gödeke seinem Werke gegeben hat, welche für eine gründliche Poetik mit Recht gelten kann und mit der ihm eigenthümlichen Gründlichkeit die Genesis aller in seinem Handbuche vorkommenden Dichtungsformen erörtert.

Ein zweiter, nicht minder verdienstvoller Sammler ist der Hofrath und Professor Wilhelmi, der in seiner „Lyrik der Deutschen in ihren vollendetsten Schöpfungen von Göthe bis auf die Gegenwart, Frankfurt a. M. 1848" der deutschen Nation ein Buch gegeben hat, auf das sie allen Grund hat stolz zu sein, wenn anders das Bewußtsein, gegen 200 Geister sein nennen zu können, denen es gegeben ist, in reinster Form das Edelste zu verkünden, das Selbstgefühl einer Nation zu erhöhen im Stande ist. — Von dem Grundsatz Rückerts ausgehend:

„Maß und Maß nur macht den Dichter,
Grundstein zwar ist der Gehalt,
Doch der Schlußstein die Gestalt.
Gebet ihr aus euern Schachten
Edelsteine nur und Gold:
Wenn ihr's roh mir geben wollt,
Werd' ich's nur als Stoff betrachten;
Gebt's in Form, so werd' ich's achten,
Denn das muß ich gelten lassen,
Was ich nicht kann besser fassen."

hat Wilhelmi in fast tausend Proben ein vollendetes Bild der Poesie des bezeichneten Zeitraumes geliefert. Zweierlei wollte der Verfasser mit seiner Sammlung erreichen: „zunächst die Lyrik der Deutschen in

ihren vollendetsten Schöpfungen für die Liebhaber vaterländischer Dichtung, für Lehrer und Lernende zu erhebender Anschauung bringen; sodann den Freunden des Schönen in der Betrachtung und dem Genusse so auserlesener Schätze die Befriedigung eines tiefern Geistes- und Lebensbedürfnisses entgegenbieten; er wollte wie der Wissenschaft, so dem Leben dienen." Und in der That, der Rahmen, den er sowohl um das Ganze als um die einzelnen Theile zu spannen gewußt hat, kann in keiner Weise verfehlen, den befriedigendsten Eindruck auf jeglichen Leser zu machen; in fünf Büchern (a. reine Lyrik, b. didaktische Lyrik, c. epische Lyrik, d. Lyrik nach romanischen Formen, e. Lyrik nach antiken Formen), welchen entsprechende Unterabtheilungen nicht fehlen, ist das Gesammtgebiet lyrischen Stoffes so glücklich umspannt, die ganze Scala menschlicher Gefühle vom tiefsten Schmerz bis zur seligsten Wonne so vollständig dargestellt, daß es zu den Unmöglichkeiten gehören dürfte, irgend eine Seelenstimmung zu bezeichnen, die in dieser reichen Sammlung nicht ihren vollendeten Ausdruck gefunden hätte. In diesem Beiworte dürfte zugleich der Unterschied beider werthvollen Sammlungen zu suchen sein; wenn nämlich Gödeke im Interesse charakteristischer Auswahl oft auch ein minder gelungenes (aber NB. nie ein unschönes) Gedicht seiner Sammlung einreiht, weil sich in ihm gerade die Besonderheit des Dichters am klarsten abspiegelt, so gestattet die Eintheilung, die Wilhelmi getroffen hat, mehr das Schönste, was in seiner Art vorhanden ist, zu wählen; während bei Gödeke irgend ein Gefühl oder Stimmung vielfach vertreten ist, ein anderes vielleicht gar nicht, so finden wir bei Wilhelmi jede nur denkbare Seite menschlichen Gefühls, je nach dem Maße der psychologischen Bedeutung, mit den schönsten Gedichten belegt; waltet bei Gödeke der Standpunct des litterarischen Historikers vor, so bei Wilhelmi der des Aesthetikers; beide Sammlungen aber, weit entfernt, sich gegenseitig auszuschließen oder überflüssig zu machen, ergänzen vielmehr einander aufs allerbeste. Beide Sammlungen zeigen uns, daß der Pflege des Liedes und des Gesanges die edelsten Kräfte deutscher Nation gewidmet sind; von Königen und Fürsten bis zum Handwerker und Handarbeiter, vom aufstrebenden Jüngling bis zum Greise, reich an Erfahrung (wir erinnern nur an W. v. Humboldt) finden wir Proben begeisterter Darstellung; der Preis der höchsten Güter des Lebens ist's, was sie singen und sagen; die Welt der Ideale ist's, in die wir durch sie eingeführt, ja mit der wir vertraut werden. Darum, wer immer der schrecklichen Rohheit socialistischen Treibens oder der nicht minder schrecklichen Blasirtheit verkommener Gesellschaftsformen zu entrinnen bestrebt ist, der flüchte sich hieher, als in

einen starkumhegten, von den verheerenden Stürmen der letzten Jahre kaum berührten prächtigen Königsgarten und labe sich an dem reinen Duft und der wunderbaren Farbenpracht der unzähligen Blumen und Blüthen!

Einem dritten fleißigen Sammler begegnen wir in Dr. J. Schenkel, der in seiner auf drei Bände berechneten deutschen Dichterhalle des 19. Jahrhunderts (von denen bis jetzt der erste Band erschienen ist), im Ganzen ungefähr denselben Zeitraum wie die beiden Vorgenannten umfaßt, dabei aber von andern Principien der Anordnung ausgeht. Während nämlich Wilhelmi (und das nicht mit Unrecht!) sich rühmt, manche ungekannte verborgene Blüthe der Vergessenheit entrissen zu haben, so bemerkt dagegen Schenkel in seinem Vorworte ausdrücklich, daß, „hätte er alle die berücksichtigen wollen, die in den letzten 10—12 Jahren mit ihren gesammelten Gedichten hervorgetreten sind, es seinem eigenen Werke leicht gehen dürfte, wie jenen, von denen der Dichter sagt:

„So viele geh'n dahin von dem Drang des Tags getrieben,
Und wo sie gingen, ist nicht ihre Spur geblieben."

Er hält sich demgemäß nur an die Namen, die es bereits zu allgemeiner Geltung gebracht, und insofern wenigstens eine Art von Unsterblichkeit erreicht haben, als sie von der Mit- und nächsten Nachwelt gelesen und geliebt werden. Seine Arbeit ward eben hiedurch leichter und von der andern Seite schwerer als die seiner beiden Vorgänger; leichter, insofern der Bereich dessen, aus dem er auszuwählen hatte, bedeutend beschränkt war; schwerer, insofern aus bereits Anerkanntem eine allgemein zufriedenstellende Auswahl zu treffen nur etwa dem gelingen möchte, der sich rühmen könnte, im vollkommenen Besitz des Geschmacks einer ganzen Zeit zu sein. Da nun aber dieser Begriff selber etwas ungemein Schwankendes und nach jenem Goetheschen:

„Was ihr den Geist der Zeiten heißt,
Das ist zumeist der Herren eigner Geist",

etwas unendlich Subjectives ist, so wird der Verfasser dieser Sammlung vornehmlich zweierlei Vorwürfen kaum entgehen können; theils nämlich wird man klagen, daß man allzu oft bereits Bekanntem in der Sammlung begegne; theils werden sich Stimmen erheben, daß vieles Vortreffliche einzelner Dichter in derselben vermißt werde; denn auch bei der gewissenhaftesten Auswahl und unparteiischsten Würdigung der einzelnen poetischen Leistungen, wonach, wie z. B. in dieser Sammlung geschieht, der eine Dichter mit drei Gedichten vertreten ist, während von dem andern dreißig und noch mehr Proben aufgenommen sind, wird es

doch niemals geschehen können, daß alle Liebhaber der Poesie gleichermaßen zufriedengestellt werden. Beide Vorgänger haben in dieser Beziehung eine dankbarere Arbeit gehabt; denn nicht nur läßt sich das Charakteristische eines Dichters in einer Auswahl leichter darstellen als das Schönste desselben, sondern auch verschiedene Stimmungen und Gefühle der menschlichen Seele lassen sich leichter aus verschiedenen Dichtern mit schönsten Proben belegen, als bestimmen, welche Stimmungen im einzelnen Dichter den vollendetsten Ausdruck gefunden haben. Ist ja doch einem unserer ersten Dichter eine selbstveranstaltete Auswahl aus seinen eigenen Werken nichts weniger als zur allgemeinen Befriedigung ausgefallen! Nichtsdestoweniger hat auch diese Sammlung (in welcher nach dem ersten Bande zu schließen ungefähr 50 Dichter vertreten sein werden) Seiten, die ihr zu besonderer Empfehlung gereichen. Einmal nämlich ist von jedem Dichter, von dem Poesieen aufgenommen worden sind, eine Biographie gegeben, die auf genaueste Erforschung und innige Vertrautheit gegründet ist; sodann sind in diese einleitenden Biographieen die aufgenommenen Stücke so verwebt, daß nicht selten hiedurch ein helles Licht auf dieselben zurückfällt, wie sie von der andern Seite für die biographische Schilderung überraschende Anhaltspuncte zu geben im Stande sind.

So vertritt denn jede der drei genannten Sammlungen, die auch in äußerer Ausstattung nichts zu wünschen übrig lassen, eine eigenthümliche Richtung; welchem Führer aber man folgen will, jeder von ihnen hat es verstanden, nicht allein Ordnung zu bringen in die ungeheure Masse poetischen Stoffes, sondern auch diejenigen zu locken und zu reizen, denen, wenn auch nicht gerade ein aes triplex circa pectus, doch eine oft nicht minder bedenkliche Antipathie gegen alle Poesie den Zugang zu den reinsten Genüssen des Lebens verschlossen hat. Dienen aber diese drei Werke, jedes in seiner Art, nicht minder der Poesie als der Wissenschaft von derselben, so haben wir nun kürzlich noch zwei Büchlein zu berühren, die, dem Tagesbedürfniß sich anschließend, in elegant-minutiöser Form, hübsch fein in Leinwand gebunden und mit Gold reichlich verzieret, den ewigen Pflegerinnen des Schönen, den Frauen, zeigen wollen, daß sie das Schönste und Beste nicht lange im Ausland zu suchen haben, sondern daß es rings um sie wachse und gedeihe in lieblichster Frische. Das eine ist: „Perlen deutscher Lyrik von Güll“, das andere: „Edelsteine von C. Gödeke“. Es ist schwer zu sagen, welcher von beiden überaus lieblichen Gaben der Vorzug einzuräumen sei: denn beide Sammler haben mit dem Geschmacke gewählt, der ihnen als selbstständigen Dichtern längstens zu-

gestanden ist; beide zeigen in schönen, poetischen Dedicationen, daß sie den Beruf zu sammeln nicht an sich gerissen haben, sondern daß er ihnen verliehen ist von höherer Hand; beide wissen in ihrer Auswahl auf Schönstes und Charakteristisches sich zu beschränken; beide sind selbstständig in Anordnung und Auswahl; beide endlich wollen durch Einführung in den Dichtergarten unserer Zeit jene Cultur des „schönen Lebens" befördern, als dessen beredte Prediger die Dichter zu allen Zeiten sich erwiesen haben. Sollte ja ein Unterschied zwischen beiden Werkchen namhaft gemacht werden, so dürfte ein Vorzug reicherer Auswahl dem Edelstein von Gödeke zuzugestehen sein.

Der Schluß dieser Anzeige sei gemacht mit einem Worte Gödeke's: „Wie verschieden auch der Klang der Stimmen ist, die sich im letzten Menschenalter freudig oder klagend erhoben, sie fließen in ihrer Gesammtheit doch in einen herzerhebenden Ton zusammen.

Anspach. Dr. K. Schreiber.

Geschichte der deutschen Literatur. Ein Handbuch von W. Wackernagel. Erstes und zweites Heft. Basel. 1848—1850.

Durch einen höchst sonderbaren Zufall ist dieses Buch unsers Wissens bisdahin in keiner gelehrten oder für höhere Pädagogik bestimmten Zeitschrift beurtheilt oder auch nur angezeigt worden. Allerdings haben die Stürme der letzten Jahre Fragen in den Vordergrund gedrängt, welche tiefere historische Studien, die nicht wenigstens polemischer Natur waren, leicht übersehen ließen; aber wir können nicht glauben, daß nicht schon hie und da ein Lehrer deutscher Sprache und Literatur Kunde und innig belebende Anregung aus dem Buche von Wackernagel gezogen; wir sind überzeugt, Mancher auch, welcher mitten in allem Mißlingen, mitten unter allerlei Hemmungen der Idee des Deutschthums, nicht der Deutschthümlerei, ernst und freudig huldigt, und welcher z. B. mit aus solchem Grunde Grimms Geschichte der deutschen Sprache laut begrüßte, hat hier schon Labung getrunken und feste Unterlagen für seinen ideellen Bau gefunden. Diesen Männern hätte es geziemt, die weniger Kundigen ihrer Nation auf die frische Quelle hinzuweisen; denn wir ehren den edeln Stolz des Verfassers und der Verlagshandlung, welche um keine laute Ankündigung betteln, sondern das Buch selbst wirken lassen wollen.

Sollen wir ein allgemeines Urtheil aussprechen, so gestehen wir offen, kein Werk zu kennen, in welchem die geschichtliche Entwickelung der deutschen Literatur, so weit sie in diesen zwei Heften gezeichnet ist,

mit derselben Gediegenheit und Kunde des Materials, mit derselben kritischen Schärfe, prunklosen Einfachheit und rein classischen Schönheit abgehandelt ist. Wir bewundern die Meisterschaft, mit welcher der Verfasser die lichten Resultate eigener oder fremder oft sehr mikrologischer Forschungen meist in wenige Zeilen zu verarbeiten verstanden hat, ohne daß der Leser nur von ferne die angewandte Mühe ahnt, und wie er anderseits kaum einen einzigen Satz hinstellt ohne vorausgegangene sorgfältigste Prüfung alles Einzelnen. Die reichen Anmerkungen, die in kleiner Schrift unter dem splendid gedruckten Texte stehen, können uns überzeugen, welch' eine innerlich reiche Arbeit uns vorliegt. Als Ganzes bietet das Werk einen echt historischen Organismus, d. h. nirgend sind Eintheilungsgründe von außen hineingetragen; die Beschreibung stellt das sich entwickelnde Leben mit sinniger Treue dar, und nur seine Epochen treten auch in der Darstellung scharf hervor. Die erste Lieferung bringt schon etwas Abgeschlossenes: sie zeichnet uns die geistigen Regungen der alten Germanen auf, von denen noch sparsame Kunde geblieben, begleitet dieselben durch die Völkerwanderung und behandelt endlich die althochdeutsche Literatur. Die zweite Lieferung umfaßt die mittelhochdeutsche Zeit: Literatur im Allgemeinen, Sprach- und Verskunst, epische Poesie. Wir hoffen bald dieses zweite Hauptstück vollendet zu sehen und gedenken dann auf dasselbe zurückzukommen. Für jetzt beschränken wir uns auf das erste Heft. In den §§ 1—5 stellt der Verfasser zusammen, was uns durch fremde Quellen über die Germanen vor der Völkerwanderung überliefert ist, versäumt es aber nicht, durch genaue sprachliche und sachliche Untersuchung der Tradition und durch gesunde Rückschlüsse dieses Bild fruchtbar zu beleben. Im letzten §, der zu den Deutschen während und nach der Völkerwanderung hinüber führt, zeichnet er mit großen und erhabenen Zügen die Aufgabe des deutschen Geistes, wie sie sich ihm historisch ergeben. Es sei uns gestattet, hier einige Gegenbemerkungen einzuschieben, die freilich dem Ganzen nicht den mindesten Eintrag thun. Als Wackernagel über die Vorgeschichte der Germanen schrieb, war Grimms neuestes classisches Buch noch nicht in unsern Händen, somit seine Ansichten von den ersten und ältesten Wanderungen der germanischen Völker von dem Meister nicht so allseitig begründet und namentlich gegen von Sybel vertheidigt, sonst hätte der Verfasser unsers Lehrbuches kaum auch nur mit solcher Bestimmtheit angenommen, daß die Germanen erst von Scandinavien aus in das eigentliche Deutschland eingedrungen seien; denn alle seine Gründe für diese Wanderung sind wenigstens nicht stärker als die entgegenstehenden. Wo Wackernagel von der Sprach-

verwandtschaft des Germanischen handelt, hätten wir gewünscht, es wäre als festester Beweis dafür die übereinstimmende Wortbiegungslehre vorausgestellt und erst in zweiter Linie die Wurzelgemeinschaft aufgeführt worden: denn die erste sichere Entdeckung dieser Verwandtschaft ist wirklich von der Formenlehre im engsten Sinne ausgegangen und dieser Vergleichung Bopps verdanken wir noch immer die gewissesten Resultate; in der Wurzelforschung, in deren Handhabung wir übrigens der Weise Wackernagels gar nicht überall beistimmen können, sind allerdings sehr schöne Erfolge, namentlich durch Pott, Benfey, Kuhn u. A., gewonnen worden; aber noch fehlt viel zu einer sichern Feststellung der Wurzelgestalten, und offenbar wirkte hier die besondere Volksthümlichkeit schärfer und nachdrücklicher ein, und ebenso die Nachbarschaft unverwandter Sprachen, wie dieses Grimm in neuester Zeit für das Deutsche mehrfach nachgewiesen; diese vermögen zwar nicht den Organismus anzugreifen, aber manches Lehnwort bezeugt ihren intensiven Einfluß. — Wenn der Verfasser die Bildung dieser alten Germanen etwa gleich derjenigen der homerischen Zeit sich denkt, so spricht dagegen nicht Weniges, und ich möchte behaupten, daß diese Gleichheit auch nicht in einem Lebensgebiete sich ganz durchbeweisen ließe. Z. B. die religiöse Anschauung und sicher auch die religiöse Poesie, wie verschieden hier und dort: hier offenbar noch reiche Naturreligion mit den gaukelnden und verschwimmenden Gestalten, wie wir sie auch in den noch nicht genug beachteten Liedern des Veda treffen; dort schon in hohem Grade plastisch ausgeprägte, leibhaftige Formen. Auch wir sind damit einverstanden, die Lieder, welche nach Tacitus dem Hercules gelten, sind Preislieder der Thaten des Donar, Preislieder der Art, wie sie uns noch volltönend in der Poesie der vedischen Inder entgegentreten, Preislieder, wie sie sicher einst auch das vorhomerische Griechenthum hatte. Hercules hat mit Donar Vieles gemein. Da wir jedoch durchaus interpretatio romana haben, so meinen wir, diejenigen haben Unrecht, die da meinen, der Name Hercules sei gewählt, weil er einem deutschen Beinamen des Donnergottes nahe stehe. Aber Hercules ist hier nicht der griechische Heros, sondern es ist der Hauptgott italischer Stämme, der præsens deus, in welchem offenbar dem Römer Mehreres zusammenschmolz. Was von den in altdeutschen Liedern besungenen Tuisco, Mannus und seinen Söhnen zu halten sei, das ist schwer zur Sicherheit zu bringen. Wir haben an einem andern Orte dieser Zeitschrift die verschiedenen Ansichten gegen einander gestellt und abgewogen, und finden uns noch jetzt am meisten von den Resultaten Müllenhoffs befriedigt. Was die Namen der

Söhne des Mannus betrifft, so scheinen sie nach den neuesten Untersuchungen Grimms Ingus, Iscus und Irman geheißen zu haben Sehr sinnig entwickelt Wackernagel nun aus der Sprache, was das ursprüngliche Schreibmaterial, welches die ursprüngliche Schreibweise gewesen. Da ist uns nur eines nicht klar, wenn er sagt, daß Tacitus Germ. c. 10. Buchstaben im eigentlichsten Sinne meine; denn die Buchstaben sind doch hier die eingeritzten, nicht die Stäbe selber. Wir stimmen dem Verfasser darin durchaus bei, daß der Name der Buchstaben aus Buchstäben zu erklären sei, d. h. „nichts gleicht den Runen mehr, als die Gestalt zugeschnittener gerader und krummer Aeste"; nur das nehmen wir an, bei Tacitus seien solche bereits wieder auf andere Stäbe eingeschnittene Stabzeichen gemeint. — Ein folgender Abschnitt umfaßt die gothische Literatur und schildert dann die Einwirkungen anderer Nationen auf die Deutschen, den geistigen Einfluß des wilden unruhigen Drängens während der Völkerwanderung, scheidet die Hauptgruppen aus und leitet zum eigentlichen Gegenstande des Werkes, zur Geschichte der hochdeutschen Literatur hinüber, deren allgemeiner Verlauf in scharfen Zügen entworfen und deren besondere Stellung auch für die Zukunft ins Licht gesetzt wird. Wo W. von der gothischen Sprache redet, meint er, die Germanen des Tacitus hätten sich einer noch vollkommnern Grammatik erfreut als Wulfila, und sie werden z. B. den Dualis auch von Nominibus gebildet haben. Das ist sicher, je weiter wir zurückgehen in einer Sprache, desto größere, desto überschwänglichere Fülle; aber oft gerade der Ueberschwänglichkeit wegen ist sie unbestimmter, und wir könnten die instructivsten Beispiele von Sprachen anführen, die in der Vorgeschichte mit ihren Formen ein wunderbares Spiel trieben und erst mit festerer Constituirung der Völkerverhältnisse auch zu regelrechtem Formenbau zurückkehrten, so das Sanscrit, so das Römische. Ob nun das Gothische jemals einen durchgehenden Dualis besessen, ist sehr zweifelhaft, sobald die Annahme feststeht, daß sich überall der Dualis erst aus dem Pluralis entwickelte, daß er seine verstümmelte Nebenform sei. Der Dual des gothischen Pronomens ist denn doch auch eine sehr prekäre Form; denn die Nominative vit und jut sind offenbar nur mit t von tva zusammengesetzt. Aber viel eher konnte angeführt werden, was nun auch Grimm nach Bopps Vorgang angenommen hat, daß einstmals sicher in jeder Form des Präteritums von starken VV. Reduplication sich fand; denn diese ist es, welche im ganzen indogermanischen Sprachstamme dazu dient, die Vergangenheit auszudrücken. Dadurch zeichnet sich das Deutsche vom Gothischen an vor allen seinen Schwestern merkwürdig aus, daß es die ursprünglich wohl rein durch mecha-

nische Gründe veränderten Laute des Perfectums dynamisch zu verwenden wußte, ähnlich wie es den Unterschied der starken und schwachen Declination trefflich zu nutzen verstand. Seite 24 gedenkt der Verfasser auch der Malbergischen Glosse als eines Beispiels keltischer Einmischung, d. h. er folgt hier Leos frühern Forschungen. Seitdem aber hat sich Grimm in einem trefflichen Excurs in seiner Geschichte der deutschen Sprache für die Deutschheit dieser Glosse ausgesprochen und sie in manchem schönen Beispiele nachgewiesen; er hat diese Untersuchung fortgesetzt und zu einem erfreulichen Endziele gebracht in der reichen Vorrede zu der Merkelschen Ausgabe der lex Salica, mit solchem Erfolge, daß nun selbst Leo dem wohlgerüsteten Gegner weichen mußte.

Die althochdeutsche Zeit zerfällt in drei Abschnitte. Unter Karl dem Großen und den folgenden Fürsten kommt zur Vollendung, was Hauptmerkmal dieser Zeit ist, „vorher aber und nachher geht es nur hinauf zu diesem Gipfel und wieder von ihm herab“. Wir wollen die gediegene und umfassende Abhandlung dieses Zeitraumes nicht im Einzelnen verfolgen und schließen mit einer einzigen Bemerkung über die althochdeutsche Sprache. Wenn die im Gothischen noch erhaltene Reduplication schon im Althochdeutschen in den Stamm wich und mit ihm verschmolzen ward, so ist das nur die Fortsetzung eines alten Processes, der sich auch im Lateinischen nachweisen läßt und im Sanscrit nicht unerhört ist; denn gêbum im Gothischen läßt sich kaum anders erklären, als aus gagabum oder gigabum. Aber entschiedene Vollkommenheiten des Althochdeutschen, die ihm eigenthümlich sind, werden von W. übergangen. Die Verbalendung -mês, z. B. gëbamês, reicht in ihrer Alterthümlichkeit über das Griechische, Lateinische und das gewöhnliche Sanscrit hinaus und entspricht einem vedischen -masi, welches uns noch ganz klar die Zusammensetzung aus den Pronomina der ersten und zweiten Person herausfühlen läßt. Auch des ahd. Gerundiums konnte mit Fug gedacht werden. Grimm hat darin und in Anderm scharfsinnig die Einwirkung römischer Nachbarschaft herausgefunden.

Wir schließen diese kurze Anzeige mit dem innigsten Wunsche, daß dieses Buch von den Kundigen des deutschen Volkes nach Verdienen benutzt und von Lehrern und Schülern höherer Lehranstalten zum Führer durch unsere herrliche Litteratur gewählt werde.

Zürich im Oct. 1851.

H. Schweizer.

VIII.

Militärische Uebungen für Schülerturnplätze. Exercirreglement für ein Infanterie-Bataillon von 120 Mann in 6 zweigliedrigen Zügen bearbeitet von W. Langbein. Stettin, Graßmann. 3 Bgn. 5 Sgr.

Das Exercirreglement, nach welchem die militärischen Uebungen der höhern Bürgerschule in Stettin nicht ohne Erfolg betrieben worden sind, erscheint jetzt im Druck. Es beruht auf dem Reglement für die preußische Infanterie, setzt eine Zahl von 120 Schülern voraus, die am Exerciren theilnehmen, und stellt für diese die Bewegungen eines Bataillons in geschlossener Form, wie auch die Formen des zerstreuten Gefechts dar. Einige Holzschnitte sind zur Erläuterung beigegeben und können als Modelle für die Verzeichnung von Figuren durch die Schüler dienen. Die elementaren Bewegungen sind ausführlich beschrieben, schwierigere nur angedeutet und als Aufgabe für die Schüler hingestellt. Ein Mehreres darüber zu sagen, ist für die Leser der Revue unnöthig. Möchte den Lehrern, die auf dem Turnplatz militärische Uebungen betreiben lassen, dadurch ihre schwierige Aufgabe, wie ich hoffe, etwas erleichtert werden, daß ihre Zugführer und Vorturner jetzt das Reglement in Händen haben können. Mit Dank werde ich mich auf etwanige Fehler und mögliche Verbesserungen aufmerksam machen lassen.

W. Langbein.

Spieß, Ad., Turnbuch für Schulen, als Anleitung für den Turnunterricht durch die Lehrer der Schulen. (Basel, Schweighauser.)

I. Turnübungen für Schüler von 6 bis 10 Jahren. Mit 2 lith. Bildern. gr. 8. 1847. geh. fl. 2. 48 kr. oder Rthlr. 1. 21 Sgr.

II. Turnübungen für Knaben und Mädchen von 10 bis 16 Jahren. gr. 8. 1851. geh. fl. 3. 30 kr. oder Rthlr. 2.

Wir können bei der jetzigen Gestaltung des Schulturnens sehr deutlich eine doppelte Richtung unterscheiden, einmal die Jahn-Eiselen'sche, zweitens die, als deren Begründer unser Verfasser genannt werden muß. Der ersten wird wohl noch auf den meisten Turnplätzen, namentlich von Erwachsenen, gehuldigt. Man kann sagen: für sie ist das Geräth wenigstens eben so sehr Hauptsache als das turnende Subject. Die ganze Turnerschaar zerfällt in kleinere Abtheilungen, die, ihren Vorturner an der Spitze, an die einzelnen Geräthe herantreten und nun die betreffenden Uebungen Einer nach dem Andern ausführen. Die Oberaufsicht führt ein Turnlehrer, und da man nun nicht jedem ordentlichen Lehrer zumuthen kann, daß er die große Zahl oft recht halsbrecherischer Künste selbst ausführen könne, so ist an vielen größeren Unterrichts-

anstalten ein eigener technischer Lehrer mit diesem Amte betraut, wovon natürlich die nächste Folge ist, daß jedesmal ein ordentlicher Lehrer zur Aufrechthaltung der Disciplin mit auf den Turnplatz hinausziehen muß. Wo die Sache so betrieben wird, sollte man sie wirklich lieber ganz aufgeben, denn daß dabei kein Segen ist, liegt auf der Hand; Schülern und Lehrern ist sie in gleicher Weise zur Last. Ich dächte, die Geschichte so mancher Turnplätze hätte das auch bewiesen*: nach dem ersten Eifer schlief die Sache gar bald wieder ein oder führte nur noch ein kümmerliches Scheinleben. Aber auch wenn ein wirklicher, der Jugend nahestehender Lehrer der Anstalt selbst als Turnlehrer fungirt, so wird es noch nicht viel besser. Die Hauptsache liegt in dem gänzlichen Mangel aller Methode, wie dieß auch Timm a. a. O. entschieden ausgesprochen hat. Es lassen sich zwar im Allgemeinen sogenannte Vorübungen, leichtere und schwerere Uebungen unterscheiden; aber von einem inneren Zusammenhange derselben, von einem methodischen Fortschritt und von einem klaren und bewußten Ziele ist keine Rede; die Jugend verlangt aber gebieterisch einen methodischen Unterricht, hier wie auf dem Gebiete der Wissenschaft. Um es also kurz zu sagen: es fehlt dem Jahn-Eiselen'schen Turnunterrichte das erziehende Element. Niemand hat aber diesen Mangel schwerer zu empfinden als der Turnlehrer; ist die Zahl seiner Turner nur einigermaßen größer, so wird es ihm nur mit den größten Anstrengungen und Aufopferungen gelingen, sie zusammen zu halten; es steht ihm nicht die zwingende Gewalt der Methode zur Seite, seine Auctorität wird eine rein äußerliche und mechanische, und wie die einzelnen Uebungen, so fällt auch seine Turnerschaar atomistisch aus einander. Schon der alte Jahn hat das empfunden, wenn er sagt: unter allen Lehrern hat der Turnlehrer den schwersten Stand.

Den ersten Schritt zum Bessern verdanken wir dem Schweden Ling, und nach seinen Principien im Allgemeinen, jedoch sonst völlig unabhängig von ihm, trat unser Verfasser als Reformator des Schulturnens auf mit der bewußten Absicht, dasselbe in das System der Jugenderziehung als einen nothwendigen Bestandtheil einzureihen. In seinen früheren Werken, in der „Turnlehre“ und in dem „Turnen in den Freiübungen“, hat er seine Ansichten niedergelegt; das vorliegende Werk soll vorzugsweise eine Anleitung für den Lehrer sein. Hören wir ihn jetzt selbst.

* Vergl. Timm, das Turnen, mit besonderer Beziehung auf Mecklenburg. Neustrelitz 1848. Seite 75 u. folg. Wir wollen hiermit dieses gehaltvolle Werk allen Collegen aufs beste empfohlen haben. †

† Ist in der Rev. geschehen Bd. XXI, 122 ff. W. L.

„In der Schule erkennen wir die Anstalt, in welcher das Verhältnißmäßige der gesammten erzieherischen Bestrebungen für das Leben der Jugend auf die Ordnung und Einheit des allgemeinen Bildungszweckes bezogen wird. Schulleben und Jugendleben stehen mit einander in lebendigster Wechselwirkung, das eine bedingt das andere. Wenn die Schule ein rechter Lebensort für die Genossenschaft der Jugend, eine Erziehungsanstalt im vollen Sinne des Wortes ist, welche in ihren Bildungsmitteln das leibliche und geistige Leben der Schüler, das zugleich im Wachsthume begriffen ist, umfaßt, so kann sie mit Recht als der Mittelpunct des Jugendlebens, als das eigentliche Gemeinwesen der Jugend betrachtet werden. Die Klagen aber mehren sich und werden aller Orten immer lauter, daß der Einfluß des Schullebens auf die Jugend abnehme, daß der Geist des rechten Jugendlebens bei der Macht und bei den Einflüssen des öffentlichen Lebens mehr und mehr schwinde und einem unjugendlichen Sinnen und frühreifen Treiben Platz mache. — — Da muß recht und vollständig geholfen werden. — — Die Jugend bedarf für ihr Leben geregelte Beschäftigung nach all den Seiten hin, welche ihr natürlicher Trieb sucht, sie bedarf der Zucht und Erziehung zu ihrem mehr geistigen Gedeihen, wie es in den engeren Schulräumen bezweckt wird, so wie auch zu ihrem leiblichen Wohlsein, wie es in dem gesammten Turnleben Pflege findet. So lange das Schulleben mehr einem sitzenden Körper gleicht, der seine Arbeit nur mit Kopf und Hand treibt, wird auch der Jugend nur halb geholfen werden. Arbeit und Spiel, Ernst und Freude müssen gleichmäßig von der Schule bereitet werden, und darum erweitere man den Wirkungskreis derselben über die Wände der Schulzimmer hinaus und gewähre man den Schülern das Eine wie das Andere." — Also: das Turnen ist ein nothwendiger Bestandtheil aller Erziehung.

„Erkennt die Jugend erst wieder in ihren Lehrern die Beförderer und Freunde der gesammten Bestrebungen ihres Lebens und leiten die Lehrer selbst die Beschäftigungen der Schüler, sowohl die mehr geistigen als auch die mehr turnerischen, so wird auch das ganze Verhältniß zwischen Erziehern und Zöglingen ein innigeres und lebendigeres, und es wird die Schule auch in den bewegtesten Zeiten die Macht besitzen, das Jugendleben seinem unwandelbaren Geiste treu zu erhalten. Es ist unsere tiefste Ueberzeugung, daß gerade das Turnleben, wie es der Turnunterricht in Schulen zu erziehen hat, der Gegenstand ist, welcher die ernsteste Beachtung aller derer verdient, die ein Herz für die Wohlfahrt der Jugend haben und das Heilsame einer umfassenderen und sorgfältigeren Erziehungsweise derselben in ihrer Bedeutung für das öffentliche

Leben erkennen. Vor Allem sind es die Schulmänner und Lehrer, die sich mit dem Gedanken vertraut zu machen haben, daß gerade sie es sind, welche der Schule auch das Turnleben zu gewähren haben. Ihnen liegt es ob, mit jugendlichem Geiste selber Hand anzulegen beim Turnunterrichte, der, wie aller Unterricht, im rechten Geiste nur von solchen gegeben werden kann, die dem gesammten Entwickelungsgange der Schüler im Schulleben nahe stehen und vertraut sind mit der Kunst des Lehrens, von solchen, die überhaupt Erzieher von Beruf sind." Der Turnlehrer ist zugleich wirklicher Lehrer der Anstalt.

„Ein jeder Unterricht in Schulen hat vorwaltend eine erzieherische Bedeutung. Mit aller Unterweisung beginnt auch die Zucht und ein jeder Unterrichtsstoff bietet aus sich selber die Ordnungskraft, die Schüler an demselben zu entwickeln. Wie bei allem Schulunterrichte die verschiedene Anlage der Schüler die Forderung an den Lehrer stellt, in Behandlung der Gemeinübung Aller dahin zu wirken, daß gerade auch die Schwächeren und weniger Begabten fortkommen und in ihrer Entwickelung mit Anderen sich ausgleichen, so hat insbesondere auch der Turnlehrer die Aufgabe, bei allen Uebungen vorzugsweise sein Augenmerk dahin zu richten, daß sie Allen zugemuthet werden können, und daß die ganze Betreibungsweise mit beitrage, die ganze Schülerabtheilung möglichst zu gleicher leiblicher Ausbildung zu bringen. Es kommt da weniger darauf an, Einzelne zur Darstellung verhältnißmäßig schwerer Uebungen zu bringen, was bei begabteren Schülern leicht zu erreichen ist, es gilt hier vielmehr zu bewähren, daß das Turnen auch die erziehende Kraft besitze, wo möglich die Gesammtheit der Schüler in allmäligen Uebergangsstufen dahin zu bringen, daß alle für den Fortschritt in wachsender Entwickelung ihrer Leibeskunst für die Sache des Turnens gewonnen werden. Ein jeder Lehrer weiß, welche Bedeutung die gemeinsame Arbeit für das Unterrichten hat, und welche Mittel zur Belebung der Einzelnen durch geordnete Gemeinthätigkeit entfaltet werden können. Vor Allem ist nun auch der Turnunterricht geeignet, in Gemeinübung betrieben zu werden, und in ähnlicher Weise wie beim Gesang bildet gerade auch die Gemeinübung Vieler in gemessener Thätigkeit eine Darstellungsweise, welche bei der Turnkunst neben der Uebung der Einzelnen die Ausbildung der Macht und Wirkung der in Ordnung verbundenen Mehrzahl bezweckt. Da nun das leibliche Verhalten in mannigfachsten Zuständen der Ruhe und Bewegung, in Einzel- und Gemeinübung hierbei zum wesentlichen Gegenstand des Unterrichts gemacht werden kann, so wird mit Bezug auf diesen Zweck das Turnen auch so eigentlich das Erziehungsmittel des Schullebens, das die Zucht üben und

darstellen lehrt, den Geist der Ordnung in Gestalt und That zu verwirklichen strebt." — Hiermit ist die Hauptsache ausgesprochen worden: das Turnen muß als Gemeinübung betrieben werden. Und in der That, es ist auch unsere innerste und festeste Ueberzeugung, daß es nur in dieser Weise wahrhaft segensreich für die Zwecke unserer Jugenderziehung wirken könne.

Bei dieser Auffassung mußte nun das ganze System des Turnens umgestaltet werden; vor Allem war ein durchweg methodischer Gang, eine streng gegliederte Aufeinanderfolge vom Leichteren zum Schwereren nöthig, und wie dieß vom Verf. erreicht ist, zeigt das vorliegende Werk. „Das Turnen ist eine Wissenschaft", sagt Timm a. a. O., „einzelne Fertigkeiten leiblicher Bewegung ohne wahrnehmbare Richtung auf den gemeinsamen Zweck, den Leib zum Dienste des Geistes harmonisch auszubilden, sind noch kein Turnen, sondern die empirischen Aggregate desselben. Das Wesen der Turnkunst besteht darin, daß sie die vorhandenen Bewegungen des menschlichen Organismus principmäßig richtet, anordnet, entwickelt, vervollständigt und zu einem harmonischen Ganzen von innerer und äußerer Zweckmäßigkeit verarbeitet. Einsicht in die Natur der Bewegung und in die Beschaffenheit des menschlichen Organismus sind dazu durchaus nothwendig." Von derselben Zerlegung des Körpers und denselben Grundstellungen wie Ling ausgehend, stellt nun unser Verf. sein vielseitiges und sinnvolles System einer natürlichen Gymnastik auf, von den allgemeinen Ordnungsübungen beginnend und mit den Uebungen an den Geräthschaften, die auf die einfachsten beschränkt sind, schließend.

Mein College Timm hat der Turnkunst im Allgemeinen und auch in mancher Hinsicht der Spieß'schen Methode eine gewisse Abstraction und wissenschaftliche Pedantik vorgeworfen. In seinem Turnbuche spricht er sich nur im Allgemeinen darüber aus, ich bin im Stande, das Nähere beizubringen. Er meint das so:

Alle bisherigen Turnlehrer sind von der Betrachtung des menschlichen Körpers ausgegangen; dieser besteht aus Kopf, Rumpf und Gliedmaßen; jeder dieser Theile ist mit bestimmten Muskeln, Beugern und Streckern versehen, und es kommt nun darauf an, allen diesen nach Verhältniß ihrer Stärke und Bedeutung gehörige Uebung zu verschaffen. Man setzt sich nun hin, erfindet und combinirt eine Menge von Uebungen, sinnt sich Geräthe aus u. s. w., und so kommt denn das System zu Stande. Alle diese Uebungen, deren letzter Zweck allein der ist, eine bestimmte Muskelpartie zu stärken und zu kräftigen, nennt nun Timm „abstracte Uebungen". Am auffallendsten tritt diese

„Muskellogik" bei Ling hervor; die letzte Consequenz davon ist das medicinische Turnen, und in der That hat sich auch zu Stockholm Lings Institut selbst, wider den Willen des Begründers, in eine Sanitätsanstalt verwandelt. Unsern Verfasser trifft dieser Vorwurf weit weniger, allein ganz ist er davon doch nicht freizusprechen, das abstracte Combiniren hat auch ihn zuweilen ergriffen; ich will z. B. als Curiosum die Uebung S. 171 Thl. II anführen: „Acht! Tactgehen mit halben Schritten des linken und ganzen Schritten des rechten Beines, vorwärts! Marsch! wobei der Lehrer das Linksantreten voraus ordnet und die gleichzeitige Ausführung der Schritte von ungleicher Länge durch Zählen unterstützt." Das soll mir einmal Einer vormachen! Diesen abstracten setzt nun Timm seine concreten Uebungen gegenüber. Er geht dabei von der Beobachtung aus, daß gerade die Uebungen, welche eine Beziehung zu bestimmten Thätigkeiten des praktischen Lebens haben, von den Schülern mit großer Vorliebe getrieben werden, z. B. die Uebungen am Schwingel, die beim Reiten eine so vielfache Anwendung finden können. Alle unsere Turnübungen, meint er, müssen sich nun ganz bestimmt an das praktische Leben anschließen, z. B. an das Gehen, das Bücken zur Erde, das Aufnehmen eines schweren Gegenstandes, das Klettern, Springen u. s. w.; bei jeder einzelnen Uebung muß den Schülern ihr letztes Ziel klar vor Augen stehen und keine darf den abstracten Zweck einer reinen Muskelübung an und für sich haben; so nur sind sie wahrhaft concret. Bei der Ausführung würden sich dann etwa drei Stufen unterscheiden lassen: einmal die Uebung an sich, mit gehöriger Kraft ausgeführt, zweitens mit Rücksicht auf die Anforderungen der Aesthetik und drittens mit einer gewissen Willkür, spielend. Es läßt sich nicht läugnen, die Sache ist von großer Bedeutung, und es würde sich wohl der Mühe lohnen, nach diesen Grundsätzen eine Turnlehre auszuarbeiten.

Gehen wir nun zu den Einzelheiten unseres Turnbuches über. Bei der großen Reichhaltigkeit desselben ist es aber rein unmöglich, hier eine nur einigermaßen genügende Vorstellung von seinem Inhalte zu geben, wir müssen auf das Studium des Werkes selbst verweisen; nur zu einzelnen Abschnitten sollen ein paar Bemerkungen gemacht werden.

Der Verfasser beginnt mit den „Ordnungsübungen", ganz mit Recht; sie sind eine wahre Schule der Zucht und des Gehorsams; die ganze Schaar fühlt sich da als eine Einheit, sie lernt sich unterordnen unter das Gesetz, gewöhnt sich, den gegebenen Befehlsworten

aufs pünktlichste nachzukommen, und erlangt die Einsicht, daß nur bei der gewissenhaftesten Aufmerksamkeit und Anstrengung jedes Einzelnen etwas Rechtes zu Stande kommt. Und ist dieß erreicht, so gewähren sie der Jugend eine große Befriedigung. Die Commandoworte, nach welchen die einzelnen Uebungen ausgeführt werden sollen, wünschte ich zuweilen etwas kürzer und conciser. Es wird nach ihnen einmal eine rasche und prompte Ausführung des Verlangten sehr erschwert, und dann ist ja doch der Turnlehrer gewissermaßen auch ein Mensch mit einer Lunge. Es kommt auf ein gutes Commando sehr viel an, mehr als man glauben sollte. Ich erinnere mich aus meiner Soldatenzeit noch recht gut, wie wir unsere Officiere nach ihrer Art zu commandiren classificirten; bei diesem, hieß es, läßt sich sehr leicht exerciren, bei jenem aber ist es beim besten Willen fast unmöglich. Nun, die Sache ist an und für sich klar und bedarf keiner weiteren Begründung; die Ausführung einer Bewegung richtet sich unwillkürlich in Zeit und Präcision nach den Befehlsworten. Unser Verf. will mit jedem Commando das Wesen der verlangten Uebung bezeichnen, sie gleichsam beschreiben, und dann alle beim Militär doch längst eingebürgerten Fremdwörter vermeiden, daher kommt die Geschichte. Ich will einige aufs Gerathewohl herausgenommene Beispiele geben. Wenn eine Reihe in der Flankenstellung marschirt und nun Halt machen und die Frontstellung einnehmen soll, so commandirt der Verf.: „Halt! Stirnstellung!" Aber das Wort „Stirnstellung" ist mit seinem Accente auf der ersten Silbe zu lang und deßhalb steht auch hier und da das Commando: „Halt! Stirn!" Ich sehe nun aber gar nicht ein, warum man das militärische: „Halt! Front!" nicht beibehalten solle. Ueberdieß darf auch an eine marschirende Truppe das Commando: Halt! nicht so ohne Weiteres, gleichsam unerwartet kommen; ebenso das Marsch! sonst wird es nie präcise ausgeführt werden. Beim Militär wird deßhalb stets commandirt: Ganzes Bataillon! Halt! und: Bataillon! Marsch! Das weiß der Verf. übrigens recht gut und gebraucht dazu das Wort: Acht! aber sehr häufig vor einem Commando, wo es gar nicht nöthig ist (z. B. Acht! Wechselt zum Galopphüpfen rechts! Hüpft! u. s. w.); dagegen beim Halt! fehlt es fast durchweg. Wenn ferner wiederum eine Reihe in der Flankenstellung marschiren und nun in einem rechten Winkel nach rechts oder links abbiegen soll, so wird beim Militär commandirt: Rechts um! Marsch! und dann: Rechts (links) schwenkt! Marsch! Statt dessen commandirt der Verfasser S. 94, Thl. I.: „Acht! Gewöhnlicher Umzug, Vorwärts! Marsch!" und dann: „Führer rechts (links) um! Marsch!" Auch hier sieht man den Grund der Abweichung

von dem alten wohlbekannten militärischen Commando nicht ein. Ebenso hat der Verf. das Commando: Marschirt auf! gar nicht benutzt und umschreibt die mannigfachen nach demselben auszuführenden Evolutionen mit oft recht weitläufigen Befehlsworten. Es gehören hierher z. B. das rechts oder links Reihen aus der Flankenstellung neben die vorderen Flügelleute; das Einrücken in die Frontlinie aus der Säulenstellung (Colonnenstellung beim Militär) mit halb links oder halb rechts u. s. w. Endlich bin ich auch mit der Ausführung der Wendungen: rechts um! links um! und kehrt! nicht ganz einverstanden. Sollen dieselben präcise gemacht werden, so muß man von vorn herein eine und dieselbe Art der Ausführung festhalten. Beim Militär z. B. wird jede Wendung auf der linken Ferse gemacht, der Verf. jedoch beschreibt so nur das links um! das rechts um! soll auf der rechten Ferse geschehen. Gleich darauf sagt er aber: man kann nun auch das rechts um! auf der linken Ferse ausführen lassen und umgekehrt das links um! An sich kann man dagegen nichts haben, es erwächst aber für den Lehrer daraus der Uebelstand, vor jeder commandirten Wendung zu sagen: sie soll jetzt so oder so ausgeführt werden. Die halbe Wendung verlangt der Verf. mit rechts um, er commandirt stets: rechts um! kehrt! wobei jedenfalls die Drehung auf der rechten Ferse geschieht, wenigstens ist dieß das Leichtere. So exercirten die Grenadiere Friedrichs des Großen, und da nun unser Militär längst das Kehrt! mit links um ausführt, so sehe ich auch nicht ein, warum man davon abweichen soll. Ich wünschte deßhalb ein engeres Anschließen an die militärischen Exercitien, die ja sämmtlich bei den Ordnungsübungen ihrem Wesen nach vorkommen, weil auf diese Weise der Exercirplatz der Soldaten für einen angehenden Turnlehrer, der nicht selbst Soldat gewesen ist, die beste Gelegenheit zum eigenen Unterricht darbietet. Und eine solche Anschauung ist für diesen recht nöthig, sonst soll ihm das Studium unseres Werkes manches Kopfzerbrechen kosten.

Ich komme jetzt zu einer andern Frage, die ich mir beim Durchlesen des Turnbuches vorgelegt habe: Wie fängt es der Verf. an, um bei den sehr oft recht schwierigen und complicirten Bewegungen und Umänderungen seines Ordnungskörpers ein Gehen im Tact hervorzubringen? Selbst für eine wohl einexercirte militärische Truppe ist es schwer, ohne Musik oder Trommel auf die Länge Tritt zu halten, wenn man sich auch treten hört; wie viel mehr nun noch für unsere Turner! Und ohne das strengste Tacthalten sind viele der interessantesten Uebungen durchaus gar nicht anzustellen! Herr Spieß gibt uns darüber nur unvollständige Aufschlüsse; er sagt: der Lehrer solle im Anfange zählen,

oder die Schüler etwa die linken Schritte durch Stampfen markiren lassen u. s. w., dann würde sich die Sache schon mit der Zeit finden. Ja, so lange man nur etwa ein oder zwei Dutzend vor sich hat, lasse ich es allenfalls gelten, obgleich man sich dabei auch noch gehörig abquälen soll; aber bei einer größeren Zahl geht das Ding nicht. Ich weiß keinen andern Rath, als eine Trommel zu gebrauchen, wie ich es denn auch selbst thue und dabei versichern kann, daß mit dieser Alles sich recht gut macht. Ich lasse eben auch einige Schüler im Trommelschlagen unterrichten.

Eine weitere allgemeine Bemerkung möchte ich zu diesen Ordnungsübungen hinzufügen. Wer es nicht aus Erfahrung weiß, wird es kaum glauben, wie sehr die Aufrechthaltung der Ordnung im Allgemeinen und die Präcision und Eleganz der ausgeführten Bewegungen im Besondern gewinnt durch eine ganz gleichförmige Bekleidung, mit einem Worte: durch eine Uniform. Man komme mir nicht mit Redensarten von steifem, für die Jugend unnatürlichen Zwange, von Eindrillen u. s. w., die kenne ich alle und weiß sie zu würdigen. Die Jugend hat ganz im Gegentheil ihre größte Freude daran. Auch für das Militär hat die Uniform nicht bloß die Bedeutung, sich gegenseitig im Gewühl des Kampfes zu erkennen, sie bringt auch wesentlich das Gefühl der Gemeinsamkeit, der Angehörigkeit an ein großes Ganze hervor. Ich will hier die Uniform meiner Turner kurz beschreiben, vielleicht findet sie auf andern Turnplätzen Nachahmung; sie ist auch nur unbedeutend theurer als die überall gebräuchliche Turnkleidung. Ich habe nahe an 200 Turner, die in 12 Riegen getheilt sind; jede Riege hat einen Vorturner. Der Turner trägt nun einen Rock aus grauer Leinwand in Form eines Waffenrockes, vorn mit einer Reihe Perlenmutterknöpfe, bis oben hin zugeknöpft, nicht zu weit und nicht zu enge, sondern vollkommen bequem. Auf der Schulter sind Achselklappen aus grauer Leinwand angebracht; sie werden von einem Perlenmutterknopf gehalten, sind mit hellgrüner Schnur eingefaßt und auf ihnen steht mit derselben Schnur die Nummer der Riege, der jeder angehört. Der Kragen des Rockes ist aufrecht, etwa nur zwei Finger breit, aber nicht gesteift und ebenfalls grün eingefaßt; desgleichen befinden sich auch grüne Schnüre an der Aermel-, Brust- und Rückenquernath. Die Beinkleider sind auch von grauer Leinwand, auf jeder Seite der Außennäthe mit einer grünen Doppelschnur besetzt; sie sind natürlich unten ohne Stege, um die Hüften gehörig weit und werden durch Achselbänder gehalten. Die Kopfbedeckung bildet eine Mütze aus weißer Glanzleinwand, sie ist mit einer weiß-roth-grünen Schnur umzogen. (Dieß sind nämlich die Farben

unserer Turnerfahne, natürlich Phantasiefarben, gedeutet auf Unschuld, Liebe, Hoffnung.) Die einzelnen Chargen haben nun an ihrer Uniform besondere Auszeichnungen; die Vorturner tragen z. B. Achselklappen von grünem Tuche mit rother Nummer ihrer Riege; der Zeugwart hat desgleichen rothe mit grüner Nummer und seine beiden Gehülfen gewöhnliche graue, aber mit Nummer aus rother Schnur; die 12 Mitglieder des Turnerrathes (über dessen Functionen ich auf Timm verweise) tragen ihre Achselklappen mit rother Schnur und ihr Sprecher außerdem den Kragen mit silberner Litze eingefaßt u. s. w. Auf gute Vorturner kommt natürlich sehr viel an; ich ernenne sie erst nach sorgfältiger Prüfung, führe sie feierlich in ihr Amt ein und suche, so weit es nur angeht, ihre Auctorität aufrecht zu erhalten. Indessen wird dieß Amt, wie man zuerst denken sollte, wegen der mit ihm verbundenen Mühwaltungen, nicht sehr gesucht; wir haben bei uns deßhalb die Einrichtung getroffen, daß Niemand, im ersten Jahre wenigstens, eine auf ihn fallende Wahl ablehnen darf; hat er sich dann als tüchtig bewiesen und übernimmt es im nächsten Jahre wieder freiwillig, so erhält er als Auszeichnung eine silberne und im dritten Jahre eine goldene Einfassung seiner Achselklappen. Uebrigens bemerke ich noch, daß die beiden letzten Riegen, welche die Knaben unter 9 Jahren enthalten, noch nicht zum Tragen der Uniform berechtigt sind und für sich eine besonders eingeübte Abtheilung bilden. Wirft man mir jetzt ein, daß das Ganze auf eine Spielerei hinauskomme, so habe ich gar nichts dagegen; auch nicht, wenn man das Schulturnen überhaupt für ein Spiel erklärt; das soll's gerade sein.

Mit meinen so uniformirten Turnern führe ich nun, wo es nöthig ist nach dem Tacte der Trommel, fast alle Ordnungsübungen aus, die Spieß beschreibt, natürlich mutatis mutandis, da er immer nur eine Anzahl von höchstens 40 im Auge hat. Zu diesen Abänderungen rechne ich namentlich die Anstellung von Abtheilungs- (Sections-)führern, die in sehr vielen Fällen bei verwickelteren Evolutionen ihre Section commandiren; ich nehme sie aus den Vorturnern. Bei dieser Gelegenheit möchte ich noch bemerken, daß ich nicht recht einsehe, wie Spieß ganz ohne solche Untercommandeurs auskommt; er spricht zwar oft von Führern, meint aber damit die rechten oder linken Flügelleute, und davon, daß diese etwas zu commandiren hätten, ist nirgends die Rede. Ich will z. B. einmal das Manöver des beim Militär sogenannten „rechts oder links Deployirens" nehmen, wie es Thl. II, S. 50 beschrieben ist. Das ist selbst mit guten Sectionsführern, die an der richtigen Stelle die Wendung commandiren, nicht leicht, und wie man es ohne dieselben

auch nur bei 40 zu Stande bringen will, verstehe ich nicht, es müßte denn der Commandirende laut jeden einzelnen Schritt vorzählen; bei 150 Mann bedanke ich mich aber schönstens dafür. Oder sollen etwa die Schüler selbst zählen? dann wird es auch noch oft genug mißrathen, und welche Mühe, jeder Abtheilung vorher anzusagen, wie viel Schritte sie bis zur Wendung zu machen hat!

Nachdem nun der Verf. die Ordnungsübungen auf die mannigfaltigste Weise durch verschiedene Stufen hindurch fortgeführt hat, folgen jetzt Dauerübungen, Wettübungen, Schwebeübungen, Seilübungen, Springen, Hantelübungen und Klapperübungen. Auf diese letzteren möchte ich noch besonders aufmerksam machen, namentlich weil sie in der engsten Beziehung zu den im zweiten Theile beschriebenen Reigen und Tänzen stehen. Timm sagt einmal a. a. O.: „Es wäre eben so sehr zu wünschen, daß mehr Turnen in das Tanzen, als daß mehr Tanzen in das Turnen käme." Nun, unser Verf. hat für das Letztere gesorgt, und seine Reigen und Tänze sind nicht der kleinste Schmuck seines Werkes. Zum großen Theile sind sie nicht sehr schwer auszuführen; um sie freilich nach der Beschreibung zu verstehen, muß man sich schon gehörig in die Ordnungslehre hineinstudirt haben.

Es folgen die Stammübungen am Barren, wozu 24 bis 30 F. lange Barren benutzt werden, um an ihnen eine größere Anzahl nach bestimmtem Commando zugleich üben zu können; dann Bockspringen, Hangübungen an waagerechten, schrägen und senkrechten Hangflächen des Stangengerüstes, Steigübungen, Uebungen am Reck, Gerwerfen, Ziehen, Schieben u. s. w., zuletzt einige Turnspiele.

Wir scheiden jetzt von unserm hochverdienten Verfasser; wir drücken ihm, der die ächte Weihe eines Erziehers der Jugend erhalten, aus der Ferne die Hand und sagen ihm im Namen aller Collegen und ihrer frohen Jugend unsern besten Dank für seine reiche und inhaltsschwere Gabe.

Parchim. Girschner.

Zusatz.

Es ist uns sehr willkommen gewesen, daß einmal auch von anderer als von unserer Seite in der Revue das Turnen verhandelt wird. Ich habe in meinen frühern Aufsätzen über das Turnen (vgl. besonders Päd. Revue 1845, XI, 89—110; 1848, XIX, 311 ff.) nicht Veranlassung gehabt, mich auf den Streit zwischen der Spieß'schen und Eiselen'schen Schule einzulassen; dagegen glaube ich sowohl aus der Theorie als aus der Praxis des Schullebens her die Bedeutung und Gestaltung des

rechten Schulturnens klar entwickelt und anschaulich dargestellt zu haben, und finde mich hier berufen, meine Meinung auch in diesem Streit zu sagen. Den Tadel des Herrn Ref. über die Spieß'schen Commandowörter billige ich vollkommen, wie ich mich auch seinem beifälligen Urtheil über den Werth der in der Spieß'schen Schule mehr als in der Eiselen'schen hervortretenden und ausgebildeten Gemeinübungen anschließe. Aber ich habe mich von vorn herein nicht getäuscht über die beschränkte Sphäre, in welcher dieser Vorzug der Spieß'schen Schule nur zur Geltung kommen kann; und was die Spieß'schen Gemeinübungen dem Herrn Ref. so zu sagen unter den Händen geworden sind, nämlich militärische Exercitien, das ist von mir als wesentliches Moment des Schulturnens, und gleich in dieser bestimmten Form hingestellt worden. Die Spieß'schen Gemeinübungen können nach meiner Einsicht und Erfahrung nicht von Schülern als Vorturnern geleitet werden. Sie erfordern — und darin liegt ihre sittliche und pädagogische Bedeutung — so viel guten Willen, Unverdrossenheit, Achtsamkeit, Pünctlichkeit und Gehorsam, daß diese wohl nur unter der Führung und Autorität eines wohlwollenden, geduldigen, festen und straffen, und darum geachteten Lehrers, dem die Schüler schon anderweitig zu gehorchen gewöhnt sind, sicher erwartet und gefunden werden können. Spieß nimmt es auch als Regel an, daß der Hauptlehrer der Classe zugleich ihr Turnlehrer sei, und läßt den Turnunterricht schulclassenweise ertheilen; darin liegt eben eine Hauptdifferenz zwischen ihm und Maßmann (Eiselen). Ich trete ihm bedingungsweise bei, nämlich für den Winter und den Turnsaal; für den Sommer und den Turnplatz nicht, weil hier der freiere Raum gestattet, andere Momente zur Geltung kommen zu lassen, und die ganze Schule als eine große organisirte und gegliederte Gemeinschaft turnen, d. h. das Schulleben im Freien entfalten und darstellen zu lassen.

Schon schwieriger wird das Betreiben und unsicherer der Erfolg der Gemeinübungen, wenn ein und derselbe Lehrer alle Classen der Schule nach einander nach Spieß'scher Weise turnen lassen muß. Selbst wenn er ein ordentlicher, ständiger Lehrer der Anstalt ist, der außer dem Turnunterricht auch anderweitigen Unterricht giebt, und dadurch mit den Schülern in ein innerliches Verhältniß kommt: so kann das doch immer nur in einigen wenigen Classen der Fall sein, und mit den ihm übrigens fremden Schülern wird er große Mühe haben, sich bloß durch das Turnen ihnen als eine Autorität hinzustellen; seine beste Kraft wird in der Regel verzehrt werden und die unerläßliche Freudigkeit ihm schwinden, wenn er erst seine Stellung sich erobern muß. Das wird aber

der häufigste Fall sein, denn die energischen, bedeutenden Persönlichkeiten, die von vorn herein dem freveln Muth der Schüler unantastbar sind, sind eben selten. Wo man daher nicht wenigstens zwei Turnlehrer, den einen aus den oberen, den andern aus den unteren Classen bestellen kann, wird man am besten nur die unteren Classen streng nach der Spieß'schen Methode, mit vorzüglicher Hervorhebung der Gemeinübungen, turnen lassen. Bekommt die Schule nicht in den Mittelclassen viel Zuschub von fremden Anstalten, sondern gehen die in den unteren Classen gewöhnten und gebildeten Schüler als zuverlässiger und sittlich herrschender Stamm und Kern in die obern über, dann werden auch diese auf dieselbe Weise mit leichterer Mühe fortgeführt werden können. Wenn nicht, so wird man in den oberen Classen für das Classenturnen das Moment der Gemeinsamkeit zurücktreten lassen und das des Aesthetischen — es gibt auch eine dynamische Schönheit — mehr hervorheben, und dazu wird man in den vorturnenden Schülern brauchbare Helfer haben.

Für das Turnen im Sommer und im Freien ist aber unbedingt das Moment der Gemeinsamkeit streng als Leitstern zu nehmen. Der Herr Ref. räumt nun völlig ein, daß ein Lehrer nicht im Stande sei, die Spieß'schen Gemeinübungen einer ganzen Schule zu leiten. Es braucht Führer kleinerer Abtheilungen und Gliederungen. Dieß müssen — aus auch von mir früher entwickelten Gründen — Schüler sein. Um dessen willen sieht er sich genöthigt, die Spieß'schen Gemeinübungen mannigfach zu modificiren, und wenn er sie für seine Zwecke und Mittel zurechtgelegt hat, so sind es nichts mehr und nichts weniger als militärische Uebungen. An solchen können dann noch völlig dieselben Tugenden geübt werden, auf die er es mit der reinen Spieß'schen Methode anlegt. Gehen wir also doch lieber direct auf das Ziel los. Lassen wir auf dem Turnplatz exerciren. Können wir dieß am Ende in größerer Freiheit und Mannigfaltigkeit mit unseren gebildeteren Schülern betreiben, als der Linienofficier mit seinen plumperen und roheren Recruten, um so besser. Doch bezweifle ich es, weil wir es in den Elementen nicht zu der Exactheit bringen werden wie das Militär. Jedenfalls werden wir aber dazu kommen, die Evolutionen eines Bataillons leidlich auszuführen, einschließlich der zerstreuten Gefechtsart. Kleine Manöver, von Schülern entworfen und geleitet, werden prächtige Aufgaben an den praktischen Blick, an die Fähigkeit das gegebene Reale zu erkennen, zu verwenden und zu gestalten, und solche bedürfen wir wahrlich in der Bücherwelt und Buchstabenwelt, in welche die Schüler unserer Gymnasien wie Bürgerschulen hineingebannt sind. Grüne Litzen und Spitzen &c. haben wir bei uns übrigens entbehren können. Dagegen

hat uns sehr erfreut, daß die Stadt uns zur Beschaffung von 100 Gewehren im vorigen Sommer 125 Thaler angewiesen. Fahnen, Trommeln, Hörner und Pfeifen besitzen wir schon länger.

Natürlich soll auch im Sommer geturnt werden. Aber angewiesen auf die Leitung der Riegen durch Vorturner wird man hierfür wohl mehr Eiselen folgen müssen, der weniger systematisch, aber darum für Schüler faßlicher ist. Dem Schüler kann nun einmal noch nicht angesonnen werden, aus einem Princip her sich die Reihenfolge und das Detail der Uebungen zu entwickeln.

Ich fürchte, alle Centralturnanstalten werden nicht viel dazu helfen, das Turnen zu dem Boden des Schullebens zu machen, als welchen die Revue und Scheibert * es signirt haben. Turnlehrer, die eben nur turnen lehren wollen und können, helfen den Schulen gar nichts. Denn das reine Turnen, mag es einen noch so frischen Anfang nehmen, verkümmert in Zeit von zwei bis drei Jahren. Die Turnplätze veröden, wenn es nicht von dem für die Gegenwart passenden und aus ihr gebornen geistigen Element durchdrungen ist. Das frisch-fromm-fröhlich-freie Turnen ist passirt. Das Jugendleben und Schulleben bedarf jetzt eines andern Motto's als im Jahre 1813. Und allerdings liegen dessen Keime mehr im Spieß'schen Turnbuch als in den Eiselen'schen Turntafeln. Aber der Pädagog, der die Jugend einer ganzen Schule mit zu erziehen sich berufen weiß, wird bald erkennen, daß er aus beiden zu schöpfen und jedes an seinem Ort zu verwenden hat.

Bei dieser Gelegenheit will ich Herrn Prof. Maßmann wiederum auffordern, in seinen versprochenen ferneren Heften: „Altes und Neues vom Turnen" — uns aus dem Schatz der in seiner amtlichen Stellung zum gesammten preußischen Turnwesen von ihm gesammelten Erfahrungen mitzutheilen und sie auch auf diese Weise für weitere Kreise und rascher fruchtbar zu machen.

W. Langbein.

D. Hand- und Schulbücher für den niedern Unterricht.

IV.

1. Kleine Weltkunde, oder das Wissenswertheste aus der Erdkunde, Geschichte, Naturbeschreibung, Naturlehre, Gewerb-, Himmels- und Menschenkunde als Ein Unterrichtsgegenstand. Ein Lehr- und Lesebuch für den ersten Realunterricht. Bearbeitet vom Lehrer G. F. L. Neumann. Erstes Bändchen: Für den Schüler. Vierte, verbesserte Auflage. Berlin 1848 bei Hermann Schultze.

Der von den Philanthropinisten in die Volksschule unter der Be-

* Wesen und Stellung der h. Bürgerschule, 324—342.

nennung „gemeinnützige Kenntnisse" eingeführte Unterrichtsgegenstand hat später den Namen „Weltkunde" empfangen. Diese Namenveränderung ist nicht ohne wesentliche Berührung der Sache geblieben. Es liegt ihr eine Auffassung zu Grunde, welche Zufälligkeit und gleichgültiges Nebeneinander von dem Inhalte des Gegenstandes ausschließt und in denselben mit dem neuen Namen gleichsam einen organisirenden Grundgedanken einsenkt. Diese gestaltende Idee ist in der Aufgabe ausgesprochen: die Weltkunde hat das Weltbewußtsein im Geiste des Schülers zu vermitteln.

Die Weltkunde ist kein ungeordnetes Durcheinander, aber auch kein ungelenkes Ganzes. Sie gliedert sich in Geographie, Naturkunde und Völker- und Staatenkunde, und es besteht die Behandlung dieser Gegenstände als der Zweige der Weltkunde darin, daß die Belehrungen nicht in einer systematischen Abfolge, sondern in einer Weise gegeben werden, durch welche das Object der Weltkunde nach seiner concreten Wirklichkeit zur innern Anschauung gebracht wird. Sie ist also nicht systematisirend, sondern associirend, und zwar auf der Grundvorstellung von einem bestimmten Erdenraume. Man hat auch die Geschichte der Weltkunde zugetheilt; das ist jedoch unstatthaft. Geschichte ist Offenbarung des Geistes in der Zeit; sie gehört, soweit die Volksschule für sie Raum hat, der Religionslehre an, deren Aufgabe die Vermittelung des Gottesbewußtseins ist. Die Weltkunde hat nur die Welt, wie sie ist, zur Anschauung zu bringen. Von der Geschichte fällt ihr darum nur die Statistik zu, d. i. die Darstellung der Gegenwart, soweit dieselbe Resultat der Geschichte ist. Damit sind jedoch Rückgriffe in die Vergangenheit zur Erklärung gegenwärtiger Zustände nicht ausgeschlossen.

Der Herr Verf. vorliegender Weltkunde ist zu bescheiden, als daß er glauben sollte, seine Arbeit genüge den Anforderungen, welche der Begriff der Sache stellt. Sie ist eine Zusammenstellung „gemeinnütziger Kenntnisse" in zehn Abschnitten unter folgenden Ueberschriften: die Stube; der Ort; der Kreis; die Provinz; Deutschland; Europa; die außereuropäischen Erdtheile; die Erde; die Welt; der Mensch. Bei dem zweiten Abschnitte hat z. B. die Naturgeschichte der Thiere, Pflanzen und Mineralien nach einer systematischen Anordnung ihre Abfertigung gefunden. Eine solche Behandlung gestattet aber nicht, von den auf dem Titel genannten Schuldisciplinen zu sagen, sie seien zu „einem Unterrichtsgegenstande" organisirt. Daß ein notizenartiger Unterricht, wie ihn diese Weltkunde vorgebildet enthält, in dem Schüler weder eine Stimmung hervorzurufen, noch eine lebensvolle Anschauung zu gewähren vermag, hat auch ihr Herr Verf. wohl gefühlt und darum noch eine andere Schrift ihr zugesellt, welche ausführliche Darstellungen aus der Erdkunde, Geschichte und Naturkunde enthält, die jedoch zur Besprechung uns nicht vorliegt.

2. Kurzer Inbegriff des Nothwendigsten und Gemeinnützigsten aus der Natur und dem Menschenleben für die Jugend in Stadt- und Landschulen auf die Dauer ihrer Schulpflichtigkeit. Nach der allerhöchsten Bestimmung vom 24. Juli 1833

bearbeitet von A. Ed. Engelbrecht, Lehrer an der höhern Classe der Stadtschule zu Passau. Neunte, verbesserte und vermehrte Auflage. Bayreuth, 1850. Buchner'sche Buchhandlung.

Dieses Schulbuch hat sich, wie sein Herr Verf. in der Vorrede bemerkt, seit seinem Ausgange in die Welt, den es vor zwölf Jahren genommen, als brauchbar bewährt und ist bereits in mehr als 39,600 Exemplaren verbreitet worden. Solcher Verbrauch und solche Verbreitung können nur als ein Zeugniß für dasselbe angesehen werden; aber sie erklären sich nicht aus dem Werthe der Schrift, sondern lassen den Grund ihrer Erscheinung in Schulzuständen der Heimat des Buches suchen. Ein Schulbuch ist ja immer als ein Programm anzusehen, das die Schulen, die es benutzen, über ihre Verfassung ausgeben.

Die Abschnitte seines Inhalts führen folgende Ueberschriften: die Erde; von den Bewohnern der Erde; die Sprache; die Rechenkunst; Naturlehre; Naturgeschichte; der Mensch; die Welt; der Kalender oder die Zeitrechnung; Sprüchwörter. Anhang: die Obstbaumzucht; die Bienenzucht; die Seidenzucht; Palästina; Fragen aus der Geographie; Schulgesetz. Es bespricht diese Gegenstände nicht in zusammenhängender Darstellung, sondern giebt von ihnen einen mehr oder minder vollständigen Abriß, der in seinen einzelnen Sätzen dem Schüler die „Spieße und Nägel" gewähren soll, mittelst deren er den mündlichen Unterricht in seinem Gedächtnisse befestigen und bei Wiederholungen wieder auffrischen kann. Welche Klarheit in der Fassung dieser Anhaltspuncte liegt, mögen einige Beispiele darthun. „Die ebenen Gegenden heißen flaches Land; etwas erhabene Plätze nennt man Hügel oder Anhöhen, die höhern Theile aber Berge." — „Die wichtigsten Meere in Europa sind: 1) das weiße Meer; 2) das atlantische u. s. w." — „Das Grundwort (oder das Subject) ist dasjenige Wort, von welchem in einem Satze etwas ausgesagt wird." — „Man kann ein Hauptwort vier Mal verändern, und jede solche Veränderung nennt man einen Fall oder eine Endung." — „Durch Vergleichung mehrerer Gegenstände kann eine Steigerung der Eigenschaftswörter eintreten, z. B. die Grundstufe, als: groß; die zweite oder die mittlere" u. s. w. — „Was die Zeitform betrifft, so unterscheidet man drei Hauptzeiten ....; dann auch drei Nebenzeiten, als: erstvergangene, drittvergangene und gemischt zukünftige Zeit." — So ein Buch, dessen Brauchbarkeit durch neun starke Auflagen anerkannt ist und daneben Anträge und Beschlüsse aus den Volksschullehrerconferenzen des Jahres 1848, wie folgende: „deutsche Sprache, deutsche Litteratur, deutsche Verfassungs- und Gesetzeskunde, deutsche Geschichte sollen Unterrichtsgegenstände sein"; — „Entwickelung des Menschen im Geiste deutscher Nationalität ist Aufgabe der Schule" —: das sind sich recht fremde Dinge, die einen starken Anachronismus bilden.

Mühlhausen. Otto.



Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 4 u. 5. April u. Mai 1852.

I. Abhandlungen.

Ueber die Schreibekunst unter den alten Griechen.

Von Dr. M. Weishaupt, Professor der griech. Sprache am Gymnasium und Lyceum in Solothurn.

Ueber den Ursprung der griechischen Schrift gibt es verschiedene alte Sagen. Diejenigen, welche eine einheimische Herkunft derselben behaupten, geben entweder Prometheus (2000 vor Christi Geburt), oder Orpheus (1300 v. Chr.), oder Musäus (1280 v. Chr.), oder Linus (1280 v. Chr.), oder Chiron (1280 v. Chr.), oder Palamedes (1200 v. Chr.), oder einen andern berühmten Heros aus der alten Heldenzeit als Erfinder an.* Die andern, die im griechischen Alphabet eine fremde Erfindung sehen, schreiben die Einführung desselben in Griechenland entweder dem Kekrops (1665 v. Chr.), wie wir in Tacit. Annalib. XI, 14 lesen, oder dem Danaus (s. Hekatäus und Dionysius von Milet), oder, was am häufigsten der Fall ist, dem Kadmus aus Phönicien zu, der um 1493 v. Chr. nach Böotien gekommen sein soll.

Herodot (V, 58) läßt den Kadmus das Alphabet bringen, dasselbe dann in Griechenland in unveränderter Form unter dem Namen *φοινικήϊα γράμματα* zuerst bei den Joniern in Gebrauch kommen, mit der Zeit aber passende Modificationen erleiden und so dann weiter verbreitet werden. Diod. Sicul. (III, 66) schreibt, Kadmus habe die Buchstaben nach Griechenland gebracht, von Linus seien dieselben aber verändert und mit neuen Namen versehen worden, und die so modificirte Schrift habe man die pelasgische genannt. Plinius (Histor. Nat. VII, 57) meldet, Kadmus habe 16 Buchstaben eingeführt; zur Zeit des

* Flav. Joseph. (*κατὰ Ἀπίωνος* I, 2) ist im Irrthume, indem er meldet, diejenigen Griechen, welche die Einführung der Buchstabenschrift in Griechenland am weitesten ins Alterthum zurückversetzen, rühmen sich, selbe von Kadmus erhalten zu haben.

trojanischen Krieges seien durch Palamedes *Θ Ξ Φ Χ* dazu gekommen, und später habe Simonides von Keos vier neue, *Z H Ψ Ω*, hinzugefügt. [Aristoteles nimmt an, anfänglich habe das Alphabet 18 Zeichen gehabt, und von Epicharmus seien *Θ* und Χ dazu gethan worden.] Auch in den Annalen des Tacitus (XI, 14) finden wir die Sage berührt, daß Kadmus den Griechen die Schrift gebracht habe.

In Griechenland selbst ist die Schrift, die wir griechische nennen, ursprünglich sicher nicht entstanden. Dieselbe ist ohne Zweifel semitischen Ursprungs. Die Namen fast aller Buchstaben sind offenbar semitisch; sie lauten nur ein wenig anders als die phönicischen und hebräischen *, und haben auf dem griechischen Sprachboden nur den Werth von willkürlichen Zeichen, während sie auf dem semitischen weitern Sinn haben und auf eine ursprüngliche Bilderschrift zurückzuweisen scheinen. **

Ich führe hier zur Verdeutlichung der Sache die Namen der einzelnen Buchstaben des hebräischen und griechischen Alphabets vergleichungsweise auf.

	Hebräisch.	Griechisch.		Hebräisch.	Griechisch.
1.	Aleph	Alpha	12.	Lamed	Lambda
2.	Beth	Beta	13.	Mem	My
3.	Gimel	Gamma	14.	Nun	Ny
4.	Daleth	Delta	15.	Samech	(xi) [4]
5.	He	E(ψιλόν)	16.	Ain (Oin)	O(μικρόν)
6.	Vau	Vau (Digamma) [1]	17.	Pe	Pi
7.	Sain	San [2]	18.	Zade	Zeta [5]
8.	Cheth	(Ch)eta [3]	19.	Kuph	Koppa [6]
9.	Teth	Theta	20.	Resch	Rho
10.	Jod	Jota	21.	Schin (Sin)	Sigma (San) [7]
11.	Kaph	Kappa	22.	Thau	Tau.

[1] Das *Digamma* (Vau), der Gestalt nach ungefähr wie ein lat. F, lautete fast wie ein deutsches w, fiel aber frühzeitig aus dem Gebrauche und kömmt in den Schriftwerken der classischen Zeit als Buchstabe nicht

---

* Die phönicische und hebräische Sprache waren nur ein wenig von einander verschieden. Die Buchstaben hatten die gleichen Namen und die nämliche Reihenfolge bei beiden Völkern, und sollen den samaritanischen geglichen haben, wovon die jetzt noch übliche hebräische Schrift bedeutend abweicht.

** Die Benennung der einzelnen Buchstaben kann auch daher kommen, daß man, um das Lernen zu erleichtern, dem Schriftzeichen den Namen eines sinnlichen Gegenstandes gab, mit welchem es irgend eine zufällige Aehnlichkeit hatte. Mir indessen scheint die Entstehung aus einer ursprünglichen Bilderschrift wahrscheinlicher zu sein.

vor. Weil es am längsten bei den Aeoliern sich erhielt, pflegt man es das äolische zu nennen. Als Zahlzeichen war es ziemlich allgemein üblich und hatte den Werth von 6. — Aus dem Digamma ist das Y (*ὖ ψιλόν*) hervorgegangen.

[2] Das *San*, welches im dorischen Alphabete für *Sigma* steht, fiel in den andern Dialekten als Buchstabe aus, erhielt sich aber allgemein in dem Zahlzeichen *Sampi* (San-pi). Die Figur des Sampi wäre übrigens einer Herleitung aus Sin + Pi nicht entgegen.

[3] Das *Eta* (ursprünglich Heta oder Cheta) hatte anfänglich den Werth eines weichen Gutturallautes, gleich dem lat. H, mit welchem es auch in Gestalt übereinstimmt. Vom Ende des peloponnesischen Krieges an, wo der Archont Euklides die jonischen Buchstaben in die Staatsschriften zu Athen einführte, erscheint es aber stets mit dem Werthe eines gedehnten E oder I, den ihm schon Simonides von Keos (554—469 v. Chr.) gegeben hatte.

[4] Das *Samech* wurde ins griechische ABC nicht aufgenommen. Das aus dem semit. Sin entstandene Sigma schien dem Griechen für beide zu genügen. In der spätern Zeit wurde *Ξ* erfunden und da eingereiht, wo Samech ausgefallen war.

[5] *Zeta* nimmt im griech. Alphabet eine andere Stelle ein als Zade im hebräischen. Bei einigen dorischen Völkern vertrat *σδ* die Stelle des Zeta.

[6] Das *Koppa*, lat. Q, erhielt sich im Griechischen nur als Zahlzeichen und Marke (so pflegte guten Pferden Koppa oder Sampi eingebrannt zu werden. Cf. Aristoph. Nub. 23). In alten äolischen und dorischen Inschriften kömmt es aber auch als Buchstabe vor.

[7] Für die drei semitischen S hat im Griechischen nur ein S Eingang gefunden. Dieses hieß zuerst *San* (aus *Sain* oder wahrscheinlicher aus *Sin* zu deuten), und erhielt nach und nach bei den nicht dorischen Völkern, wie es scheint, die griechische Benennung *Sigma* (von *σίζειν* zischen) = Gezischtes, Zischlaut.

Aus der gegebenen Zusammenstellung ersieht man, daß die semitischen Buchstaben *Aleph, He, Jod, Oin* und zum Theil auch *Vau* (denn als *ὖ ψιλόν* ist es bald Vocal, bald Consonant) bei ihrem Uebergange zu den Griechen ihre consonantische Natur verloren haben. Ferner sieht man, daß von den aufgeführten 22 semitischen Schriftzeichen 21 Eingang in Griechenland gefunden haben.

Man kann demnach nur *Ξ Φ Χ Ψ Ω* (*ξῖ, φῖ, χῖ, ψῖ, ὦ μέγα*) für griechische Schöpfungen anerkennen.

Hiebei bemerke ich, daß *Φ* aus *π* + h entstanden ist. In gewissen

Fällen hat das semitische Pe die gleiche Bedeutung. Vielleicht ist es nicht bloßer Zufall, daß die Figur des *Φ* der des indischen *Pha* ziemlich gleich ist. Man kann darin ein doppeltes Pi erkennen.

Das Zeichen X (Chi) erscheint als eine überflüssige Erfindung, da das semit. *Cheth* den nämlichen Laut ausdrückt. Es ist indessen doch ein Grund für seine Entstehung vorhanden, und man hat denselben wohl in dem Umstande zu suchen, daß das semit. Cheth im Griechischen die Rolle des leisen Hauchlautes h bekam (— daß es durch Simonides von Keos den Werth eines gedehnten E oder I erhalten habe, ist oben gesagt worden —), weil He die eines Vocales übernehmen mußte.

Ueber den Werth oder Unwerth des *H* und *Ω* als Zeichen gedehnter Laute will ich nicht reden. Fragen aber möchte man, warum denn nicht für alle Vocallaute doppelte Zeichen aufgestellt worden seien.

Ψ ist eine Contraction aus *ΦΣ* und steht für *βσ*, *πσ*, *φσ*. Es scheint übrigens, daß vor Einführung des *Ψ* auch für *βσ* und *πσ* gewöhnlich *ΦΣ* geschrieben wurde.

Ξ ist aus *ΧΣ* entstanden, und es muß bemerkt werden, daß die Griechen auch für *γσ* und *κσ* vor Einführung des *Ξ* ein *ΧΣ* zu schreiben gewohnt waren. Es ist mir nur ein einziges altes Schriftmonument bekannt, wo *ΚΣ* zu sehen ist, und dieses mag als Ausnahme gelten dürfen.

Y war ursprünglich vom Zeichen des Digamma (F) nicht verschieden. Der Zusatz *ψιλόν* sollte es davon unterscheiden. Es bekam vocalische und consonantische Geltung.

Auffallend ist, daß die Griechen kein consonantisches *Jod* haben wollten. Ich schließe daraus, daß ihre Sprache zur Zeit der Einführung der Schrift wirklich keinen consonantischen Jod-Laut mehr hatte. (Daß der Consonantlaut *Jod* ursprünglich der griechischen Sprache nicht fremd war, läßt sich, glaube ich, leicht nachweisen. Auch *πράσσω*, *τάσσω*, *θάσσων*, von einem ältern *πραγίω*, *ταγίω*, *ταχίων*, setzen *πράγjω*, *τάγjω*, *τάγjων* als Uebergangsformen voraus, worin das j mit der Zeit in einen Zischlaut ausartete und dann den voranstehenden Consonanten zur Assimilation zwang.)

Der anlautende *W*-Laut war bei Einführung der Schrift offenbar schon am Aussterben. Auch inlautende *W*-Laute scheinen von diesem Schicksale bereits ergriffen worden zu sein. Dieses mag Ursache sein, daß das semitische Vau (äol. Digamma) als Consonant wegfallen konnte. Das aus dem Vau oder Digamma entsprungene Y (*ὖ ψιλόν*) hat, wie die Benennung zeigt, anfangs einen Vocallaut vertreten. Erst in der spätern Zeit ging es in der Verbindung *αυ* und *ευ* in den Consonanten

über, — eine Eigenthümlichkeit, die sich im Neugriechischen als die allein geltende Aussprache erhalten hat.

Einen zweiten Beweis für den semitischen Ursprung des griechischen Alphabets finden wir in dem Umstande, daß die Namen der einzelnen Buchstaben offenbar semitisch sind und im Semitischen neben ihrem Schriftwerthe noch einen weitern Sinn haben. Ich bringe deßwegen folgende Zusammenstellung:

1. *Aleph* (eleph, eliph), Rind, Ochs.
2. *Beth* (bajith), Haus.
3. *Gimel* (gamal), Kameel.
4. *Daleth* (deleth), Thüre, Thor, Thorflügel.
5. *He*, Ding, Geschöpf, Wesen. Cfr. hebr. *haja*, hauchen, leben.
6. *Vau*, Nagel, Pflock (Säule mit Gesims?).
7. *Sain* oder Zain, Waffe, Dolch.
8. *Cheth*, Umzäunung, Mauer (Schrecken, Furcht?).
9. *Teth*, Schlange.
10. *Jod* (jad), Hand.
11. *Caph*, hohle Hand.
12. *Lamed*, Ochsenstecken, Geißelstecken (Bratspieß?).
13. *Mem* (= majim, aquæ, von maja, weich sein, zerfließen) Gewässer.
14. *Nun*, Fisch (Sproß, Nachkomme?).
15. *Samech*, Stütze.
16. *Ain*, Auge.
17. *Pe*, Ecke, Winkel.
18. *Zade*, Netz, Nachstellung, Fang (zudh, nachstellen, jagen, fangen. Cfr. zedha, cibus).
19. *Kuph*, Reif (hebr. kuph, umkreisen).
20. *Resch* (rosch), Kopf.
21. *Schin*, Zahn, Felszahn, Klippe.
22. *Thau* (tau), Zeichen, bestimmtes Ziel, Grenze. Cfr. tava, Zeichen machen, bestimmen.

[Beim irischen Runenalphabete haben wir Namen, welche an gleichbedeutende semit. Schriftzeichen erinnern; z. B. *ailm* (a), *beith* (b), *huath* (h), *muin* (m), *nion* (n), *ruis* (r), wobei man sogleich an sem. *Aleph, Beth, He, Mem, Nun, Resch* gemahnt wird. Aber der Umstand, daß diese Runennamen ganz eigene Bedeutung haben (*ailm*, Föhre, *baith*, Birke, *huath*, Hagedorn, *muin*, Rebe, *nion*, Esche, *ruis*, Flieder) und auf dem keltischen Sprachboden ihre Erklärung finden, scheint zu beweisen, daß sie nicht aus dem Semitischen hergenommen sind. Außerdem

stehen die übrigen Runenbenennungen ganz selbständig da. — Uebrigens muß aber doch bemerkt werden, daß auch die lateinischen und russischen Buchstaben in ihren Lauten keine semit. Abkunft verrathen, obgleich sie beide auf das semitische (phönicische) ABC zurückgeführt werden müssen (das russische Alphabet ist zunächst aus dem griechischen genommen, aber mit 12 Zeichen vermehrt). — Die gegenwärtig in Europa üblichen Alphabete sind überhaupt lauter Copieen (mittelbare oder unmittelbare) vom phönicischen.]

Es wäre, glaube ich, hier am Platze, die alten semitischen Schriftzüge, aus denen das griech. Alphabet entstanden ist, aufzuführen und daneben dann die Gestalten der einzelnen griechischen Buchstaben zu stellen, wie sie sich im Laufe der Zeit nach und nach entwickelt haben. Die Sache hat aber schon in typographischer Beziehung manches Bedenkliche, und überdieß möchte es sehr schwer, vielleicht unmöglich sein, überall das wahre Original und die sämmtlichen Copieen aufzufinden. Ich begnüge mich darum mit der Angabe, daß man aus den samaritanischen Schriftzügen den althebräischen und phönicischen Schriftcharakter ziemlich gut erkennen kann (im Vorbeigehen gesagt, bietet weder das samaritanische noch ein anderes mir bekanntes semit. Alphabet lauter solche Formen, in denen man deutliche Portraits der sinnlichen Gegenstände hätte, von denen sie ihren Namen tragen), und verweise für das Griechische auf die neue Ausgabe des Thesaurus ling. græcæ, welche zu Paris herauskommt und eine reiche Sammlung von griech. Buchstabenformen enthält.

Nach diesen Angaben komme ich nun zur Beantwortung der Fragen:

„Welches semitische Volk hat den Griechen die Schrift gebracht? und wann ist dieses geschehen?

Wir haben oben gesehen, daß die Sagen, die einen nicht einheimischen Ursprung der Schrift zulassen, zunächst auf die Phönicier hinweisen. Die milesische Sage, die den Danaus für den Ueberbringer erklärt, behauptet nämlich zu gleicher Zeit, daß Danaus und Kadmus Brüder gewesen seien. Und es läßt sich diese Angabe mit jener andern Sage vereinen, die den Danaus flüchtig aus Aegypten kommen läßt, wenn man annehmen will, unter Danaus und den Leuten des Danaus seien jene Hyksos gemeint, deren Herrschaft, wie die Geschichte meldet, eine fremde und drückende für die Aegypter gewesen ist. Der Umstand, daß die Sage den Danaus einen Sohn des Belus nennt, also den Sohn eines semitischen (phönicischen) Helden oder Gottes, der vor den

Söhnen des Aegyptus, i. e. den Aegyptern, die Flucht nehmen mußte, scheint obige Annahme zu unterstützen. Auch Kekrops muß aus Phönicien gekommen sein, wie wir später hören werden.

Nebst den Sagen spricht aber auch die Geschichte für die Phönicier. Es ist nämlich ein unbestreitbares Factum, daß es die Phönicier waren, welche im ägäischen und mittelländischen Meere die ersten Fäden des Völkerverkehres angeknüpft haben, und daß mit ihnen die Griechen ganz frühzeitig in vielfache Berührung gekommen sind. Unter welchen Umständen dieses geschehen sei, macht hier nichts zur Sache, und darf darum wohl übergangen werden. Es genügt zu wissen, daß die Kretenser die ersten Nebenbuhler der Phönicier waren und in sehr früher Zeit schon im Verkehre mit denselben eine sehr bedeutende Rolle gespielt haben.

Nach Heeren (Ideen I, 2, S. 32) haben die den Phöniciern zunächst gelegenen Inseln des Mittelmeeres, sowohl die größern, Kyprus, Kreta, als auch die kleinern des Archipelagus, die Sporaden und Kykladen und die nördlicher gelegenen bis zum Hellespont, fast ohne Ausnahme phönicische Colonieen erhalten. Namentlich sind Thasos, Thera, Samothrake, Lesbos, Kypros, Rhodos und Kreta als Orte bekannt, wohin den Griechen zum Nutzen schon in frühester Zeit phönicische Cultur gekommen ist.

Von der phönicischen Colonie auf Kreta, welche besonders zahlreich gewesen sein muß (von Kreta aus erhielt auch Rhodus phönicische Ansiedler) und eine wichtige Rolle in der Culturgeschichte spielt, soll sogar Delphi und das Orakel des Apollo Pythius gegründet worden sein. Dieses geschah aber in uralter, vorhistorischer Zeit. Zu den Zeiten des Minos I. wenigstens, der um 1400 v. Chr. mit Macht über Kreta und den größten Theil des hellenischen Meeres regierte, wie Thukydides (I, 4) sagt, waren die Phönicier auf Kreta längst schon mit den dortigen Griechen in ein Volk zusammengeschmolzen. *

Die Sage läßt mehrere Colonieen aus Aegypten kommen (Kekrops, Danaos und die Stifterin des Orakels zu Dodona), welche bei näherer Untersuchung sich ebenfalls als phönicische herausstellen dürften. Daß sie keine ägyptischen waren, wenigstens nicht direct aus Aegypten gekommen sein können, wird durch manchen Umstand bestätigt.

* *Μίνως* (cfr. gr. *μένος* = lat. *mens* = sanskr. *manas*; cfr. lat. *monere*, nhd. *mahnen*, sanskr. *man*, denken, zu sanskr. $\sqrt{ma}$, messen) = Denker, Eiferer, scheint ein Grieche und kein Phönicier gewesen zu sein; sonst hätte er wohl die Karier (Phönicier) nicht so verfolgt.

Fürs Erste wäre es höchst auffallend, daß, wenn wirklich so bedeutende Kräfte aus Aegypten nach Hellas gekommen wären, sich dennoch in der hellenischen Sprache und in den hellenischen Sitten und Einrichtungen gar kein ägyptisches Element nachweisen lassen sollte. Zweitens ist bekannt, und Herodot selbst bezeugt es, daß ägyptische und griechische Religionsansichten, Sitten und Gebräuche in gar mancher Hinsicht sich geradezu widersprechen. Und ferner weiß man, daß der Aegypter ein Feind der Fremden war [von der Absperrung Aegyptens gegen das Ausland scheinen indessen die Phönicier ausgenommen gewesen zu sein. Hiefür spricht die große tyrische Colonie bei Memphis (Herodot. II, 112) und das Factum, daß die Phönicier die ägyptischen Waaren zu Markte brachten], daß er bis zu den Zeiten des Psammetich namentlich die Griechen verschmähte und vor Seefahrern, Seefahrten und Reisen ins Ausland einen wahren Abscheu hatte.

Demnach sind die gedachten Colonieen entweder phönicische gewesen oder wenigstens durch phönicische Schiffer befördert worden.

Auch Inachus (1850 v. Chr.), der Stammvater des ältesten Königsgeschlechts von Argos, scheint ein Phönicier gewesen zu sein. Daß er der Sohn des Oceanus und der Tethys heißt, will doch wohl nichts Anderes sagen, als daß er der Nachkomme von solchen Eltern sei, die durch das Meer und auf dem Meere leben.

Doch lassen wir die Sagen! Soviel aber ist sicher, daß sich der Einfluß, der sich von Phönicien aus nach Griechenland geltend gemacht hat, ungeachtet der Umbildungsfähigkeit, die wir an dem wahrhaft originellen Griechenvolke bewundern, dennoch in unzweifelhaften Spuren vielfach nachweisen läßt, während von dem ägyptischen Charakter auch nicht die mindeste Spur entdeckt werden kann.

Angenommen nun, die Phönicier haben wirklich so früh und so vielseitig auf die Cultur der Griechen eingewirkt, so ist dann fast mit Bestimmtheit vorauszusetzen, daß die Schreibekunst nicht die letzte Wohlthat war, die ihnen Hellas zu verdanken hat. Mir scheint, daß schon das Handelsinteresse und der natürliche Wunsch, dem eigenen Einfluß Dauer zu verschaffen, den Phönicier frühzeitig bestimmt haben müssen, den Griechen seine Schrift mitzutheilen. Und dem Griechen mußte eine Kunst, die ihm beim Handel und auch sonst so viele Vortheile zusicherte, ohne Zweifel höchst willkommen sein.

In den oben berührten Sagen ist Prometheus der älteste von den Heroen, welche das griechische Alterthum Erfinder oder Einführer der griechischen Schrift genannt hat. Man hat vielleicht Ursache, in diesem Prometheus den Repräsentanten jener uralten Zeiten sich zu denken,

wo die Griechen noch um den Kaukasus (Beachtung verdient die Strafe des Prometheus auf dem Kaukasus) und am kaspischen Meere gewohnt haben. Und wollten wir da eine Jahrzahl setzen, so hätten wir wenigstens 2000 v. Chr. anzunehmen. Gesetzt nun, Prometheus habe den Griechen die Schrift gegeben, d. h. die Griechen haben schon zu jenen Zeiten die Schreibekunst erhalten, in welche man den Prometheus setzen muß, so ist damit die Behauptung aufgestellt, die Griechen seien 1000 Jahre vor Homeros des Schreibens kundig gewesen. Das wäre nun allerdings ein sehr hohes Alterthum, und wenige Gelehrte werden ein solches für die griechische Schrift gelten lassen wollen. Mir indessen scheint es aber durchaus nicht geradezu verwerflich; denn vielleicht liegt gerade in dem Umstande, daß das Griechenvolk eine fremde Schrift angenommen und nicht von sich aus eine eigene geschaffen hat, der nöthige Beweis. — Durch die fremde Schrift mag auf eine Zeit hingewiesen werden, wo die Griechen noch unstät wohnten und noch ferne von jenem Pfade waren, auf welchem sie später jene Schöpfungsfähigkeit und Originalität entfalteten, wodurch sie vor allen Völkern der Erde ausgezeichnet sind.

Der dem Prometheus [Sickler erklärt den Namen aus semit. בְּרִי + מָתַח + עֹז, i. e. *bri* + *mathach* + *os* durch „Heiterkeit ausdehnende Kraft". — Hesych. nimmt ihn im Sinne von *σώφρων*, und in solcher Bedeutung scheint er auch von den meisten Griechen aufgefaßt worden zu sein. Cfr. Aeschyl. Prometh. 86] an Alter zunächst stehende unter den oben aufgeführten Heroen, denen man die Erfindung oder Einführung der Schrift unter den Griechen zugesprochen hat, ist Kekrops (*kekarobhos* = der sehr nahe Gebrachte. Cfr. hebr. קָרַב, nahe sein. — Sickler reducirt den Namen auf hebr. גַּיְא, Thal + כְּרוּב, Cherub, Schrecken (*ge* + *krubh*), und meint, *Kekrops* sei die Personification des Ackerfeldes und Kekropia bezeichne aufgeackertes Thalland. Kekrops kann aber auch eine von den Griechen gegebene Benennung sein, und dann möchte ich das Wort mit ahd. *krumb* und *kroph* verbinden und zur sanskr. √*dhvṛi* contortum, distortum esse stellen. Sicherheit gibt es übrigens bei solchen Deutungen nicht), welcher um 1665 v. Chr. nach Attika gekommen sein und Athen gegründet haben soll. Wenn wir dem Thukydides den verdienten Glauben schenken, so nehmen wir an, daß Attika gemäß seiner innern Ruhe, die es vor den übrigen Gegenden Griechenlands auszeichnete, ganz fähig war, sowohl andere Künste des Friedens als auch die Schreibekunst frühzeitig aufzunehmen; und dem Kekrops darf

man zutrauen, daß er im Lesen und Schreiben wohl bewandert war, da er aus einem Lande kam, in welchem die Schreibekunst schon längst geübt wurde, und daß er dasjenige, was er wußte, gerne mittheilte, da es ihm selbst bei seinen Einrichtungen zu Nutzen kommen mußte.

Ich komme nun zu Kadmus (— hebr. קַדְמֹנִי, *kadhmoni*, östlich, Ostländer, von קדם, kadham, spitz sein, an der Spitze sein, vorangehen. Weil der Semite bei Bestimmung der Himmelsgegenden sich mit dem Gesichte gegen Sonnenaufgang richtet, heißt hebr. קֶדֶם, kedhem, Osten —), bei welchem wir schon zahlreichern Zeugnissen begegnen, die denselben übereinstimmend für den Ueberbringer der phönicischen Buchstabenschrift nach Hellas erklären. Seine Verdienste scheint auch die uralte Benennung *καδμήϊα γράμματα* und was an uralten Inschriften zur Zeit des Pausanias im ismenischen Heiligthume des Apollo zu Theben vorhanden war, zu bestätigen. Uebrigens ist hier kein Suchen nach Beweismitteln nöthig, da, soviel mir bekannt ist, Niemand Zweifel erhebt. [Auch Flavius Josephus läßt die Sage unangefochten.]

Obgleich aber allgemein angenommen wird, daß Kadmus die Buchstabenschrift in Griechenland eingeführt habe, so wird doch von sehr vielen achtbaren Gelehrten geläugnet, daß die Schreibekunst von da an schon in weitere Kreise sich verbreitet habe und unter den Griechen in Gebrauch gekommen sei. Ich meines Theils denke anders und nehme an, daß, sobald die Buchstabenschrift nach Griechenland gebracht worden sei, der Gebrauch derselben sich schnell in weitere Kreise verbreitet habe. Grund hiefür ist mir der Nutzen, der sich sogleich anfangs aus dem Gebrauche der Schrift den Lernenden ergeben mußte. Zugleich aber ist meine Meinung, daß Kadmus nicht der erste, aber auch nicht der letzte Heros sei, der zur Einführung der Schrift in Griechenland beigetragen habe. Prometheus, Kekrops, Danaus und all die Heroen, die in den hellenischen Sagen als Erfinder oder Einführer und Verbreiter der Schrift genannt werden, scheinen mir auf Epochen hinzudeuten, in welchen den Griechen in bestimmten Gegenden die Buchstabenschrift zu Theil geworden ist.* Und so hätten wir denn mehrere verschiedene Perioden und mehrere verschiedene Orte, in denen das Alphabet zu verschiedenen Zeiten entweder als neue Erscheinung unter den Griechen auftritt oder wenigstens irgend eine Veränderung erleidet.

---

* Hiefür sprechen die Namen *καδμήϊα γράμματα*, *φοινίκια γράμματα*, *πελασγικὰ γράμματα*, *ἰωνικὰ γράμματα*, *αἰολικὰ γράμματα*, *δωρικὰ γράμματα*, *ἀττικὰ γράμματα*. Es erhebt sich hier die Frage, welcher griechische Volksstamm das ABC zuerst erhalten habe, und welcher zuletzt. Rücksichtlich der *πελασγικὰ γράμματα* cfr. Diod. Sicul. III, 60.

In Bezug auf das Erstere, daß nämlich Kadmus nicht der erste Ueberbringer der Schrift sei, stütze ich mich neben dem oben berührten Grunde auch auf die Tradition, welche meldet, daß Griechenland zur Zeit des Kadmus bereits Orakel gehabt habe und daß die Aussprüche derselben immer in Schrift gegeben worden seien.* Nicht unwichtig ist ferner die Nachricht, daß Minos I. (1400 v. Chr.) den Kretensern geschriebene Gesetze gegeben habe. Wenn nämlich die Sache wirklich so ist (— und an der Möglichkeit kann man kaum zweifeln, wenn man weiß, welcher Verkehr zwischen Phönicien und Kreta stattgefunden hat, und sich erinnern will, daß von Moses den gewiß nicht besser cultivirten Juden schon 200 Jahre früher Gesetze geschrieben worden seien —), so muß die Kunst zu lesen und zu schreiben auf Kreta damals schon ziemlich verbreitet gewesen sein. [Ich bemerke hier, daß Homer und Hesiod nur den genannten Minos I., den Sohn und Freund des Zeus, kennen.] Aus dem Abrisse, den uns Strabo (X.) von der kretensischen Verfassung macht, sehen wir, daß es nach den Gesetzen des Minos sogar Pflicht der Kretenser war, ihre Kinder im Lesen und Schreiben unterrichten zu lassen.

Durch Kadmus läßt die Sage die Buchstabenschrift zunächst nach Böotien kommen, und es ist schwer zu glauben, daß dieselbe alsdann von Böotien aus nach Kreta gewandert sei. Und gesetzt, dieses wäre geschehen und zwar sogleich nach der Ansiedelung des Kadmus, — wogegen aber alle Wahrscheinlichkeit spricht, — so wäre es kaum möglich, daß nach so kurzer Zwischenzeit das Lesen und Schreiben sich auf Kreta so weit verbreitet hätte.

Demnach scheint mir der Gebrauch der Schrift auf Kreta schon geraume Zeit vor der Einwanderung des Kadmus einheimisch gewesen zu sein.

Für vorkadmeische Schriftkunde in Griechenland spricht außer der Sage von Prometheus und Kekrops, außer den alten Orakeln und dem großen Verkehr, der schon in uralter Zeit zwischen Phöniciern und Griechen (Pelasgern, Joniern, Kretensern) bestand, noch manche andere Sache. Ich nenne hier zuerst die Phrase *ϑεῶν ἐν γόνασι κεῖται*, die so oft bei Homer vorkommt und ein Spruch aus uralter vorhomerischer Zeit zu sein scheint. Diese Phrase muß offenbar auf das Schicksalsbuch

* Plutarch (de Pyth. Orac.) sagt ausdrücklich, daß die Orakel schriftlich gegeben worden seien, und zwar in den frühesten Zeiten in Prosa. — Sie wurden gewöhnlich in Holz oder auf eherne Tafeln eingegraben und an den Pfeilern, die das *ἄδυτον* umgaben, aufgehangen. Nach Diod. Sicul. (lib. IV) hat Homeros manchen Vers aus dem Tempel zu Delphi entlehnt.

bezogen werden, welches auf den Knieen der Götter lag, wenn sie in dasselbe etwas einschreiben oder in demselben etwas nachlesen wollten. [In Griechenland schrieb und las man, indem man das Buch oder die Schreibtafel auf den Knieen hatte.] Wenn aber der Grieche seine Götter lesen und schreiben läßt, so hat er sicher diese Kunst schon lange vorher selbst verstanden; denn die griechischen Götter sind in der Regel das Abbild des griechischen Volkes, und man wird schwerlich etwas Menschen Mögliches bei den griechischen Göttern finden, das nicht unter den Griechen selbst vorgekommen wäre. — Daß sich aber der Grieche seine Götter wirklich in uralter Zeit schon schreibend und lesend dachte, beweist folgendes uralte Sprichwort, das sich bei Diog. Laert. III, 2 findet:

„Ὁ Ζεὺς κατεῖδε χρόνιος εἰς τὰς διφθέρας."

Διφθέρα ist nämlich der uralte jonische Name für Schrift oder Buch, wofür sonst *βίβλος* gebräuchlich ist. [Hiemit ist zugleich der Beweis geliefert, daß man in uralter Zeit auf Felle schrieb. Cfr. Herodot. V, 58.]

Um anzudeuten, daß etwas gar alt sei, pflegte man zu sagen: *ἀρχαιότερα τῆς διφθέρας*, woraus wiederum entnommen werden kann, daß man in Griechenland in uralter Zeit schon geschrieben hat, und zwar auf Pergament oder Thierfelle.

Auf einen uralten und weit verbreiteten Gebrauch der Schreibekunst deutet auch Aeschylus hin, wenn er in seinen *Ἑπτὰ ἐπὶ Θήβαις* von Inschriften spricht, welche auf einzelnen Schilden der Helden geschrieben standen. Man kann daraus, glaube ich, wenigstens das schließen, daß die Athener zu des Aeschylus Zeit nicht geglaubt haben, die Schreibekunst sei im 13. Jahrhundert v. Chr. in Argos unbekannt gewesen oder höchst selten gebraucht worden. *

Ich möchte aus einer Stelle bei Homer den Beweis ziehen, daß Aeschylus und die Athener nicht Unrecht gehabt haben. Diese Stelle steht Iliad. VI, 168 sqq. und betrifft die bekannte Anekdote von Bellerophon, der von Proitos, dem Könige von Argos, ungefähr um 1320 v. Chr. mit einem gefalteten Täfelchen zu dem Könige von Lycien geschickt worden sein soll. Unter diesem gefalteten Täfelchen ist

* Um wie viel weniger wird der Athener eine spätere Einführung der Schrift in seinem eigenen engern Vaterlande geglaubt haben! Daß Flav. Joseph. die Athener gestehen läßt, es gebe bei ihnen keine ältere öffentliche schriftliche Urkunde als die Gesetze des Drakon, ist kein Gegenbeweis. Man weiß ja doch wohl, wie sehr Xerxes in Athen gewüthet hat, und kann sich denken, daß durch ihn manches werthvolle uralte Schriftmonument zu Grunde gegangen sei.

offenbar ein versiegelter Brief gemeint, in welchem das vermeinte ruchlose Betragen des Bellerophontes ausführlich geschildert war. Die Worte, auf die es in der merkwürdigen Stelle am meisten ankommt, sind:

πόρεν δ' ὅγε σήματα λυγρά,
Γράψας ἐν πίνακι πτυκτῷ θυμοφθόρα πολλά.

Σήματα = γράμματα. Auf gleiche Weise findet sich bei den Römern notæ statt literæ gebraucht.

Γράφειν = scribere. Unter *πτυκτὸς πίναξ* hat man das Nämliche zu verstehen, was *δελτίον δίπτυχον* bei Herodot (VII, 239) sagen will, nämlich einen gesiegelten Brief.

Daß ein wirklicher Brief und Buchstabenschrift gemeint sei, bezeugt besonders noch die Phrase *γράψας — θυμοφθόρα πολλά.* Also Vieles hat Proitos durch seine *σήματα* ausgedrückt, oder viele *σήματα* hat Proitos geschrieben, und aus denselben ergab sich ein solcher Sinn, i. e. sie hatten einen solchen Inhalt, der für den Ueberbringer verderblich werden mußte. Man kann hier wohl nur an einen schriftlichen Schandbericht denken, worin alles Schlimme wider Bellerophontes aus einander gesetzt war, das die rachsüchtige Anteia wider ihn gelogen hatte.

Daß sogleich *σῆμα* im Sing. folgt, ändert an der Sache nichts. Auch die Ausdrücke *δεῖξαι* und *παρεδέξατο*, welche ebenfalls folgen, können nicht auf eine Hieroglyphe oder irgend ein geheimes Zeichen hindeuten. Jobates, der König der Lycier, der Vater der Anteia, ist gar nicht der Mann, der ohne weitern Grund, bloß darum, weil Proitos ihm durch ein Zeichen es andeutete, den neun Tage lang höchst ehrenvoll bewirtheten und sicher liebgewonnenen Bellerophon dem Verderben ausgesetzt haben würde. Nicht die Laune des Schwiegersohnes, wohl aber eine ausführliche Schilderung geschehener Frevelthaten und verletzten Gastrechtes konnte ihn zu solchem Entschlusse bringen. Die gedachte Schilderung war übrigens nur durch Buchstabenschrift möglich.

Wäre nur von einem geheimen Zeichen oder von einer Hieroglyphe die Rede, so wäre das Falten und Verschließen des *πίναξ* (= libellus) rein überflüssig gewesen. Auch hätte *θυμοφθόρα πολλά* dann gar keinen Halt in der Stelle.

Es ist also offenbar ein Brief gemeint.

Und wenn es nun wahr ist, daß der Gebrauch der Buchstabenschrift lange vorher in einem Lande vorhanden sein muß, bevor in demselben eine solche Correspondenz, wie die hier gemeinte, zum Vorschein kom-

men kann, so darf man schließen, daß Argos, dieser alte Sitz der Cultur, schon lange vor Pelops und Kadmus, vielleicht schon zu den Zeiten des Inachus Schriftkunde besessen habe.

Wenn der Geist der Verwüstung weniger arg in Griechenland gewüthet hätte, so könnte man sicher manches uralte Schriftdenkmal als Beweis anführen, daß man da und dort unter den Griechen schon lange vor Kadmus das Schreiben verstanden habe. Besonders reich müßte der Fund zu Athen und Delphi sein. [Athen scheint in uralter Zeit schon mit dem durch seine Cultur ausgezeichneten Kreta Verbindungen gehabt zu haben. Darauf scheint der Tribut hinzudeuten, den die Athener alle Jahre nach dieser Insel senden mußten, bis sie durch Theseus (1233 v. Chr.) davon befreit wurden. Diese Verbindung kann aber schwerlich ohne geistigen Einfluß gewesen sein.]

Obgleich aber so ungünstige Zeiten über Griechenland gekommen sind und so unsäglichen Schaden in Bezug auf alte Schriftmonumente angerichtet haben, wie Flavius Josephus in seiner Schrift gegen den Apion (I, 2) selbst bezeugt, so hat sich doch noch manches ziemlich alte Schriftdenkmal erhalten, auf das man sich beim Beweisen berufen kann. Ich meine hier zunächst 1) die eherne Tafel, die in der Alkmene Grab zu Haliartus um 380 vor Christi Geburt gefunden wurde und uralte Schriftzeichen enthielt; 2) die mit uralten Inschriften versehenen Dreifüße im Heiligthume des Ismenischen Apollo in Theben [Herodot. V, 59 nennt die Schrift *Καδμήϊα γράμματα;* der eine der Dreifüße ist von Amphitryon (1250 v. Chr.), dem Gemahle der Alkmene, geweiht worden, die andern zwei sind nicht viel jünger]; 3) den nahe bei Hypate an der Grenze von Thessalien und Phokis gefundenen Pfahl, auf dem eine Schrift stand, die mit der auf dem Dreifuße des Amphitryon vollkommen übereinstimmte; 4) die uralten Inschriften, die man in der neuesten Zeit auf der Insel Thera entdeckt hat.

Diesen und den oben genannten Beweisen für uralten Schriftgebrauch unter den Griechen kann nun freilich unter den Alten zunächst Flavius Josephus entgegengestellt werden. Derselbe sagt in seiner Schrift gegen den Apion: „*Παρὰ τοῖς Ἕλλησιν οὐδὲν ὁμολογούμενον εὑρίσκεται γράμμα τῆς Ὁμήρου ποιήσεως πρεσβύτερον — καὶ φασὶν οὐδὲ τοῦτον ἐν γράμμασι τὴν αὐτοῦ ποίησιν καταλιπεῖν.*“

Aber Flav. Josephus hat hiemit doch durchaus nicht geläugnet, daß vor Homer geschrieben worden sei, sondern nur gesagt, es habe sich keine allgemein anerkannte vorhomerische Schrift erhalten; und was er rücksichtlich mündlicher Fortpflanzung der Homer'schen Gedichte äußert,

das will und kann er nicht verbürgen, denn sonst hätte er es nicht unter der Form „man sagt“ vorgebracht. [Der Uebersetzer Friedr. Cotta hat die Stelle freilich nicht so verstanden, denn er findet nöthig (S. 670) zu bemerken, Homer habe allerdings seine Gedichte aufgeschrieben, und beruft sich dabei auf Tatian. Orat. ad Græcos und auf Fabricii Biblioth. græc. I, 1; II, 2, welche ausdrücklich behaupten, auch vor Homer habe es schon Griechen gegeben, die ihre Gedanken aufgeschrieben haben.]

Strenger und absprechender treten aber neuere Alterthumsforscher gegen die Annahme einer uralten griechischen Schrift auf. Friedrich August Wolf z. B., den ich statt Vieler nennen darf, behauptet (Vorlesungen über Alterthumswissenschaft, II, S. 45): „Seit dem Anfange des VII. Jahrhunderts v. Chr. Geb. finden wir hie und da einen etwas gewöhnlichen Gebrauch der Schrift, den man früher selbst nicht bei den Gesetzen findet. Denn Lykurgs Gesetze waren nicht aufgeschrieben, weil es keine übliche Sache war, und von etwas früher Geschriebenem ist nirgends eine Spur.* Manches, was man haben will in Inschriften, ist jünger als Lykurg. Die Inschrift im Herodot lib. 5 ist aus triftigen Gründen für unächt erklärt.“ ** Und in den Briefen an Heyne (S. 49) sagt er: „Homers Zeitgenossen können selbst in Jonien nicht einmal die Kenntniß der Schriftzüge gehabt haben, man müßte denn den Barden in Lykurg's Zeitalter oder

* In Chiron's Grundsätzen von Hesiod, einem Werke, das Pindar (Pyth. VI, 19) wohl kannte, wurde verlangt, daß Kinder erst mit 7 Jahren im Lesen und Schreiben unterrichtet werden sollten. Demnach war dem Hesiod die Schreibekunst nicht unbekannt.

** Die Inschriften, welche Herodot. V, 59 anführt, sind für unächt erklärt worden 1) wegen der mythischen und fabelhaften Zeiten und Personen, denen sie zugeschrieben werden, 2) wegen der nicht alterthümlichen Sprache, in der sie abgefaßt sind. Der erste Grund hat nur dann Halt, wenn der zweite gilt. Gegen den zweiten aber kann man bemerken, daß Herodot die Schriftzüge *καδμήϊα γράμματα*, i. e. uralte Buchstaben nennt. Daraus scheint hervorzugehen, daß er die uralten Schriftzüge und uralten Wortgestalten, sei es nach eigener Lesung oder wie sie von den Priestern gelesen wurden, in die Schriftzüge und Wortgestalten seiner Zeit übertragen hat. Das Weihgeschenk des Amphitryon hat auch Pausanias (IX, 10, 4) noch gesehen. Pausanias nennt freilich einen andern Grund der Weihe; aber gerade dieser Umstand beweist, daß die Schrift sehr alt und unverständlich gewesen sein muß. An der Aechtheit der Inschriften hat übrigens im Alterthume, so viel ich weiß, Niemand gezweifelt. Die Fälschung wäre auch kaum möglich gewesen und hätte in der damaligen Zeit überdieß keinen Zweck gehabt.

noch tiefer herabrücken. Vor dem IX. Jahrhundert scheinen die Griechen die barbarische Kunst nicht weiter als durch Lydier und andere Nachbarn, bei welchen sie ihren Gebrauch sahen, gekannt zu haben." *

[Diese Ansicht lautet sonderbar, wenn man daneben hält, was Stesichorus (612 v. Chr.) in seiner Orestia ausgesprochen hat. Stesichorus erklärt nämlich den trojanischen Helden Palamedes für den Einführer der Schreibekunst, und muß doch wohl nothwendig Gründe gehabt haben, um anzunehmen, man habe schon zur Zeit des trojanischen Krieges geschrieben.]

Wolf's Behauptungen haben, wie billig, manche Anfechtung gefunden (ich verweise hier zunächst auf Nitzsch. De Historia Homeri, Franz. Element. Epigraph. Gr. und auf Kruse's Hellas I, S. 12), und es ist in der That höchst auffallend, daß ein so ausgezeichneter und genialer Alterthumsforscher zu solchen Ansichten kommen konnte. Denn gesetzt auch, die alten Inschriften verdienen keinen Glauben [z. B. 1) die Inschrift auf dem Schilde, welchen Aristomenes im zweiten messenischen Kriege (685—668) im Minerventempel zu Sparta aufhing; 2) die Inschrift auf dem *Δίσκος Ἰφίτε* (777 v. Chr.), von welchem Pausanias V, 20, 1 redet; 3) die Inschrift auf dem Zeusbilde zu Lacedämon aus dem zweiten messenischen Kriege (Pausan. V, 24, 1); 4) die Inschrift auf der Schatzkammer der Megarenser in Olympia (Pausan. V, 19, 9), die aus dem IX. Jahrhundert stammt; 5) die Inschrift auf dem arkadischen Monumente (Pausan. IV, 22, 4); 6) die Inschriften auf dem Kasten des Kypselus (Pausan. V, 19, 2),

* Wilhelm Müller (Homerische Vorschule), welcher Wolf's Behauptungen mildern will, erklärt (S. 32) dennoch, der Gebrauch der Buchstabenschrift zur Aufzeichnung von längern Gedichten sei dem Homer'schen Zeitalter fremd gewesen. Der Gesang brauche die Schrift nicht (S. 33). Er sei das geflügelte Wort, und dieses aufschreiben, heiße ihm die Flügel abschneiden. Die Schrift könne die Rede erhalten, den Gesang tödte sie. Das Schreiben stehe mit der Entstehung der Prosa in nothwendiger Verbindung, in einer Welt des Gesanges habe die Schrift keine Bedeutung. Das Bücherschreiben sei nicht über Solons Zeit hinaufzusetzen, und in diesem Zeitalter habe man Homer's Gedichte zuerst aufgezeichnet (S. 36). — Müller will, wie er selbst sagt, Wolf's Behauptungen mildern, und geht sogar noch weiter als Wolf. Nach Wolf hat Archilochus seine Gedichte geschrieben, nach Müller aber ist vor Solons Zeitalter kein Buch geschrieben worden! u. s. w. — Müller meint, Mangel an schicklichem Schreibmaterial sei ein Hauptgrund für die späte Anwendung der Schreibekunst gewesen. Die uralte jonische Benennung *διφθέρα* = *βίβλος* und das Factum, daß die Griechen schon im Homer von den Phöniciern mit allen möglichen Gegenständen versehen werden, hätten ihn zu einer andern Ansicht bringen sollen.

welche von Eumelus (761 v. Chr.) herrühren sollen, vielleicht aber noch älter sind; 7) die Steinschrift zu Megara, welche Pindar (Ol. VII, 76) anführt rc.], und die Nachrichten von den uralten Archiven und Documenten, welche in Olympia, Sparta, Argos und anderswo noch zu den Zeiten des Pausanias vorhanden waren, seien aus der Luft gegriffen [die Urkunden in Olympia reichten wenigstens bis 776 v. Chr. hinauf, und die spartanischen Staatsurkunden und Register sind so alt als die Herrschaft der Dorier und Herakliden in dem Peloponnes. Charon von Lampsakus, der vor Herodot lebte, bediente sich bei Abfassung seines historischen Werkes der uralten Staatsregister von Sparta, die wenigstens die Namen und Regierungsjahre der Könige und später auch die Namen der Ephoren enthielten. Auch soll er Grabschriften und Inschriften auf Weihgeschenken benutzt haben. Und aus den nämlichen Registern haben auch Eratosthenes und Apollodorus geschöpft, um die Periode von der Heraklidenwanderung bis zu der ersten Olympiade bestimmen zu können. Cfr. Plutarch. Vit. Lycurg. I.]; — es sei ferner unrichtig, daß der alte Linus (1280 v. Chr.) den Zug des Bacchus in alter pelasgischer Schrift beschrieben (cfr. Diod. Sic. III), daß Kreophilos Homer's Schriften besessen, daß Lykurg davon Copieen bekommen, und daß Polykrates (540—523) schon eine bedeutende Bibliothek gehabt habe; gesetzt, man dürfe auf dieß Alles nicht achten und es sei auch der Umstand von keinem Belange, daß Solon die alten Grabschriften durch ein Gesetz vor Beschädigung zu sichern suchte und aus den alten Grabschriften auf der Insel Salamis für die Athener ein Recht auf den Besitz dieser Insel hergeleitet hat, so gibt es doch noch Beweise genug, daß der Gebrauch der Schrift unter den Griechen weit über das VII. Jahrhundert hinaufreicht. * Ich führe zunächst gerade den Punct an, welchen Wolf für seine Ansicht zur Stütze genommen hat, nämlich Lykurg habe seine Gesetze nicht aufgeschrieben, wie aus einer *ῥήτρα* hervorgehe. (Wolf sagt, weil es keine übliche Sache gewesen sei.) Diese *ῥήτρα* oder Bestimmung des delphischen Gottes — denn von diesem soll sie ausgegangen sein — welche die Aufschreibung der Gesetze verbietet, setzt aber offenbar Kenntniß der Schrift voraus. Denn wie konnte Apollo etwas verbieten, was unbekannt war? Das Verbot hat nur dann einen Sinn, wenn man an-

* Im VII. Jahrh. v. Chr. Geb. verbot der Tyrann von Mitylene (Aelian. Var. Hist. VII, 15) einigen unterjochten Städten, die Jugend im Lesen und Schreiben zu unterrichten. Also muß es Sitte gewesen sein, die Jugend im Lesen und Schreiben zu unterrichten.

nimmt, die Kunst zu schreiben und zu lesen sei damals unter den Spartanern schon allgemein verbreitet gewesen. [Uebrigens scheint die *ῥήτρα* von den Spartanern in dem Sinne aufgefaßt worden zu sein, daß der geschriebene Buchstabe des Gesetzes nicht genüge, sondern daß die sämmtlichen Gesetze in die Brust eines jeden Bürgers eingegraben sein müssen. Ich schließe dieses aus dem Umstande, daß Plato, Pausanias, Plutarch und andere griechische Autoren von Lykurgs Gesetzen als von geschriebenen reden.] Auf einen allgemein verbreiteten Gebrauch des Schreibens und Lesens in Sparta verweist auch die *Σκυτάλη*, deren Einführung entweder aus den Zeiten des Lykurgus (888 vor Chr. G.) oder wenigstens aus denen des Theopompus (750 vor Chr. G.) herrührt. Nach dem Gesetze hatten alle Spartaner die nämliche Erziehung. Es mußten also alle Spartaner lesen und schreiben können, weil jeder das Recht hatte, Ephorus zu werden, und als solcher in den Fall kommen konnte, eine *Σκυτάλη* abzuschicken. Ein weiterer Beweis für allgemeine Schriftkunde in Sparta sind ferner die *γραμματεῖα* (cfr. Plutarch. Vit. Lycurg.), in welche die eingeschlossenen Alten die Stärke oder Größe des jedesmaligen Geschreies eintrugen. Diese Alten mußten also des Schreibens kundig sein. * Uebrigens war nach den Gesetzen des Lykurgus die Unterweisung im Lesen und Schreiben und überhaupt geistige Ausbildung ein Theil der öffentlichen Erziehung. Cfr. Plut. Vit. Lycurg. XVI. XXVI. sq. und Instit. Lacon. (Lykurg scheint diesen Punct aus der cretensischen Verfassung entlehnt zu haben. Die Gesetze des Minos verlangen nämlich, wie oben angegeben worden ist, ganz das Nämliche.) Somit glaube ich gezeigt zu haben, daß das Schreiben zu Lykurgs Zeiten in Sparta sehr üblich gewesen sei, und daß man nicht irre, wenn man nach diesen Daten auf einen noch viel frühern Gebrauch der Schrift schließe. Mir sind die Inschriften auf alten Weihgeschenken und Grabsteinen, die alten Orakelsprüche, die alten Archive von Elis (Pausan. V, 4, 4), Sparta, Argos rc. glaubwürdige Zeugen. Und aus den alten Archiven ergibt sich ganz klar, wie oben angedeutet ist, daß die Dorier und Herakliden von den ersten Zeiten ihrer Niederlassung im Peloponnes an von der Schreibekunst Gebrauch gemacht haben. ** Es kann uns hier gleichgültig sein, ob die

* Beachtung verdient hier auch die Nachricht (Pausan. III, 11, 8), daß öffentliche Documente mit dem Siegel des Königs Polydor, der im VIII. Jahrh. v. Chr. Geb. lebte, versehen wurden. Sonach hatten die Spartaner schon im VIII. Jahrh. v. Chr. Geb. ein Staatssiegel.

** Sicher hat auch Lykurg seine Gesetze geschrieben; denn jede ordentliche Gesetzesverfassung bringt es mit sich, daß sie geschrieben sei. So ist die Sache auch

Dorier und Herakliden die Schreibekunst von ihrer alten Heimat mitgebracht haben, oder ob dieselbe ihnen durch die Völker, die sie im Peloponnes unterjochten, zu Theil geworden sei. Sicher ist, daß sie dieselbe von ungefähr 1000 v. Chr. Geb. an geübt haben, und sicher ist es auch, daß sie im Vergleiche mit den Stämmen, die sie im Peloponnes unterjochten oder vertrieben, ziemlich roh waren und, nach allgemeiner Uebereinstimmung, nie den Grad der Geistesbildung und den Sinn für Cultur und Neuerungen besaßen, den die lebhaften jonischen Stämme zu allen Zeiten gehabt zu haben scheinen.

Dieser Umstand einzig genügt, um annehmen zu dürfen, daß die jonischen Stämme lange vor der dorischen Wanderung mit der Schreibekunst vertraut gewesen seien. Daß sich bei ihnen weniger uralte Schriftmonumente erhalten haben, ist reiner Zufall und hat großentheils in dem seinen Grund, was ich oben angedeutet habe. Für mich ist es gar nicht zweifelhaft, daß es unter den alten Joniern vor Homer Inschriften und Urkunden gegeben habe, weil ich die Ueberzeugung hege, daß die Jonier lange vor Homer schon des Schreibens kundig gewesen seien. Ich erinnere hier zunächst an das, was ich oben hiefür gesagt habe, und füge demselben bei, daß Werke, die nicht zu den populärsten gehörten, sich aus der vorhomerischen Zeit nicht hätten erhalten können, wenn sie nicht aufgeschrieben worden wären. * Ich meine die uralten

---

von Aristoteles aufgefaßt worden. Man denke nur daran, wie Aristoteles den Begriff von *νόμος* definirt. Er sagt: „*Νόμος ἐστὶ πόλεως ὁμολόγημα κοινὸν, διὰ γραμμάτων προστάττων,*“ u. s. w. Und wie hätte Lykurg seine Gesetze dem Gotte zu Delphi zur Prüfung vorlegen können, wenn sie nicht schriftlich abgefaßt gewesen wären? **Plut. Vit. Lycurg. XIII.** deutet darauf hin, daß sie geschrieben waren, denn er läßt den Polydorus und Theopompus, die ungefähr ein Jahrhundert nach Lykurg lebten, zu den bereits geschriebenen des Lykurgus Ergänzungen hinzufügen. [Alle Gesetze, die das griechische Alterthum besessen hat, waren geschrieben: die des Minos, die des Lykurgus, die des Phidon von Argos (748 a. Chr. nat.), die des Philolaos von Korinth (724 a. Chr. nat.), die des Zaleukus (660 a. Chr. nat.), die des Charondas (650 a. Chr. nat.), die des Drako (604 a. Chr. nat.), die des Solon (594 a. Chr. nat.). Und Demosthenes citirt ein geschriebenes attisches Gesetz, das noch viel älter war als das des Drako.] Auch die *ῥήτρα*, die befohlen haben soll, Lykurgs Gesetze nicht aufzuschreiben, war geschrieben; denn alle Orakelsprüche waren geschrieben. **Cfr. Plut. De Pyth. Oracul.** und Otfr. Müller, Dorier I, 7, 3.

* Das Nämliche will ich auch gegen diejenigen gesagt haben, welche behaupten, erst zur Zeit des Archilochus, oder des Pherekydes, oder des Solon sei es üblich geworden, Bücher zu schreiben, und vorher habe man nicht geschrieben. Unmöglich hätten sich die Werke so vieler Dichter, die von den Zeiten des Homeros bis zu denen des Pisistratus aufgetreten sind, erhalten können, wenn sie nicht aufgeschrieben gewesen wären. Die Menge der neu auftauchenden hätte die alten nothwendig in Vergessenheit bringen müssen, namentlich wenn diese nicht besonders interessant und populär waren.

Orakelsprüche, die uralten Hymnen, die Lieder des Orpheus und Musäus (was gewöhnlich diesen beiden Barden beigelegt wird, ist freilich unächt), des Thamyris (der eine Kosmogonie in 3000 Versen verfaßt hat), des Linus (der den Zug des Bacchus und Klagelieder verfaßt hat), Anthus (Verfasser von Hymnen), Thymoites u. s. w. Cfr. Diod. Sicul. III, 66.

(Im Vorbeigehen bemerke ich hier, daß die Staatsregister in Athen wahrscheinlich bis Kodrus, 1068 v. Chr. Geb., wenn nicht weiter, hinaufreichten. In Athen rechnete man nämlich nach den Regierungsjahren der Archonten, so wie man in Argos nach den Amtsjahren der Oberpriesterin der Juno und in Sparta nach Ephoren rechnete. Cfr. Thucyd. II, 2. Mir scheint, ohne chronologische Register wäre weder in den Staatssachen noch in den Religionsdingen eine Ordnung möglich gewesen.)

Wenn es nun aber sicher ist, daß die Schreibekunst sogar unter den Doriern schon vor Homer im Gebrauche war und allenthalben in Griechenland bekannt gewesen zu sein scheint, so darf man sicher nicht zweifeln, daß Homer selbst des Schreibens kundig gewesen sei und seine Gedichte wirklich schriftlich verfaßt habe. Den Homer des Schreibens unkundig sein lassen, hieße dann so viel als ihn unter die Ungebildetsten seiner Zeit setzen.

Man stützt sich auf das Factum, daß Homer nirgends vom Schreiben spricht, und findet darin den Beweis, daß er nicht geschrieben habe. Auch auf die Anrufung der Musen, der Unterstützerinnen des Gedächtnisses, und auf die ἔπεα πτερόεντα will man ein Gewicht legen. Aber diese Sachen sind sicher kein Beweis. Denn wenn man so schließen dürfte, daß Alles, was Homer nicht ausdrücklich nenne, zu dessen Zeiten unbekannt oder ungebräuchlich gewesen sei, so müßte man die damaligen Griechen Vieles entbehren lassen, was sie sicher besessen haben. * So redet Homer nirgends vom Zeichnen und Malen (vom Bemalen der Schiffe [Iliad. II, 637. Od. IX, 125], vom Färben des Elfenbeins mit Purpur [Iliad. IV, 141], von farbigen Figuren in Teppichen und Gewändern [Iliad. III, 125; XXII, 440] redet er wohl und zeigt, daß die Färbekunst bekannt war und geübt wurde), und doch wird man schwerlich daraus schließen können, das Zeichnen und Malen sei zu seinen Zeiten eine unbekannte Sache unter den Griechen gewesen, wenn man durch ihn vernommen hat, wie herrliche Figuren des griechischen

* Oder soll man glauben, wenn im Homer von Fischspeisen und gesottenem Fleische keine Rede sei, so habe man derlei Speisen zu Homer's Zeiten nicht gekannt?

und trojanischen Heeres Helena in ihre Gewebe einweben konnte. Und wie kunstreich sind die Compositionen, die uns der Dichter auf dem Gürtel und Schilde der Minerva und auf den Schildern des Agamemnon und des Achilleus vor Augen legt! Man kann den Umstand, daß Homer vom Schreiben nicht redet (er redet aber allerdings davon, wenn die Anekdote von Bellerophontes, die ich oben besprochen habe, homerisch ist; und so viel ich weiß, hält sie Niemand für untergeschoben; auch erinnere ich hier noch an das bekannte *θεῶν ἐν γούνασι κεῖται*), mit gleichem Rechte als Beweismittel gelten lassen, daß das Schreiben zu seiner Zeit eben schon so allgemein gewesen sei, daß er deßwegen davon nicht habe reden wollen. Und anlangend die Anrufung der Musen möchte ich fragen, ob denn zur schriftlichen Abfassung von Gedichten die Musen nicht auch verhülflich sein können? Was dann die *ἔπεα πτερόεντα* betrifft, so beziehen sich dieselben doch wohl nur auf die Person, die der Dichter sprechen läßt, und nicht auf das Werk des Dichters.

Als weitern Beweis, daß Homer nicht geschrieben habe, will man ferner geltend machen, es habe ihm ja an bequemen Schreibmaterialien gefehlt. Kann man aber diesen Mangel wirklich begründen? Ich zweifle daran. Schreibmaterialien fehlten sicher nicht. Man hatte, wie sich durch Sagen und die Geschichte nachweisen läßt, nicht nur weiche und harte Steine, Metalle, Leder, Baumrinden, Holz, Bein und Wachstafeln, sondern auch Pergament, das man namentlich in Jonien durch die Phönicier leicht beziehen konnte. Die gleichen Hände, die dem Salomon und Hiram die Schreibmaterialien lieferten, konnten auch den Jonier Homer, der, wie man sich aus seinen Gedichten überzeugen kann, mit Phönicien und den Handelsartikeln der Phönicier * vollkommen vertraut war, mit Schreibmaterialien versehen. Und Salomon und Hiram haben zu ihren Briefen ohne Zweifel leicht bewegbares und bequemes Schreibmaterial gehabt. Und gesetzt, es habe dem Homer an Pergament gefehlt, was aber wohl nicht bewiesen werden kann, so konnten ihm auch andere Stoffe den nöthigen Dienst leisten. Der römische Name für Buch zeigt an, daß Baumrinden als Schreibmaterial gebraucht werden können, und rücksichtlich der Metallplatten wissen wir, daß sie in griechischen und römischen Archiven in enormer Zahl vorkamen. Suetonius meldet im Leben des Vespasianus (Cap. 8), daß dieser Kaiser 3000 eherne Tafeln, die zu Grunde gegangen waren, aus undique investigatis exemplaribus wieder habe herstellen lassen.

* Phönicische Schiffe brachten den Griechen allerlei Waaren. Cfr. Iliad. XXIII, 743.

Von Bedeutung ist auch, daß Pausanias (IX, 31, 4) in Böotien eine Bleimasse gesehen hat, in welche des Hesiodus Werk „τὰ Ἔργα" eingegraben war. Nach seiner Angabe muß die Schrift sehr alt gewesen sein. Uebrigens verweise ich hier rücksichtlich eines bequemen Schreibmaterials auf das, was oben über διφθέρα gesagt worden ist, und erinnere nebenbei zugleich daran, daß auch die spartanische Σκυτάλη auf einen sehr alten Gebrauch des Leders oder der Thierhäute zu Schreibmaterialien hinzudeuten scheine.

Aus dem Gesagten mag sattsam hervorgehen, daß Homer die Schreibekunst verstanden und geübt habe, und daß es gegen alle Wahrscheinlichkeit verstoße, daß sein Werk, das bei den Griechen so hoch geachtet war wie bei den Christen die Bibel, bis auf die Zeiten des Pisistratus nur mündlich fortgepflanzt worden sei, während es eine Thatsache ist, daß die Staatsregister im Peloponnes bis 1000 v. Chr. Geb. hinaufreichen, und daß die Gesetze des Minos auf Kreta schriftlich abgefaßt waren.

Ich meinestheils glaube fest, daß wir die Iliade und Odyssee gar nicht hätten, wenn sie der Dichter, der sie dichtete, nur improvisirt und nicht aufgeschrieben hätte. Ohne Hülfe der Schreibekunst ist ein solches Werk eine reine Unmöglichkeit.

Und nun resumire ich.

1) Die griechische Schrift ist semitischen Ursprungs und den Griechen zu verschiedenen Zeiten und auf verschiedenen Wegen durch Phönicier zugekommen.

2) Ganz genau und sicher läßt es sich nicht nachweisen, wann den Griechen die Schrift zuerst gebracht worden sei, sehr wahrscheinlich aber ist dieses in sehr alter Zeit und vor Kadmus geschehen.

3) Für einen sehr alten Schriftgebrauch unter den Griechen sprechen viele Umstände, namentlich der alte Verkehr zwischen Phöniciern und Griechen, die vielen Einwanderungen gebildeter Fremden, und dann nicht am wenigsten die Orakel.

4) Kreta ist ein alter Sitz der Cultur. Seine uralten Gesetze waren geschrieben. Geschriebene Gesetze setzen aber ein lesendes und schreibendes Publicum voraus. Uebrigens befahlen sie die Unterweisung der Jugend im Lesen und Schreiben.

5) Staatsarchive im Peloponnes beweisen, daß man im Peloponnes vor Homer von der Schreibekunst Gebrauch gemacht hat.

6) Zu Lykurgs Zeiten war die Schrift allgemein bekannt. Er und die übrigen Gesetzgeber der Griechen, von denen die Geschichte

redet, haben die Gesetze schriftlich verfaßt und durch dieselben das Lesen und Schreiben zur Pflicht gemacht.

7) Auch Homer muß geschrieben haben.

Nachdem ich nun gezeigt habe, daß die Schreibekunst nicht erst nach Homer, nicht erst mit Entstehung der Prosa unter den Griechen üblich geworden sei, und daß man ihre Einführung aus Phönicien mehreren Heroen zu verdanken habe, wirst sich mir noch die Frage auf: „Wie haben die Griechen geschrieben?"

Ich antworte darauf: sie schrieben

1) dem Materiale gemäß, das ihnen zum Schreiben diente;
2) mit zeitgemäßen Veränderungen, und wie Ort, Umstände und jeweiliger Geschmack es mit sich brachten;
3) mit literis uncialibus und vermittelst eines *στύλος* oder eines *γλυφεῖον*;
4) ursprünglich von der Rechten zur Linken, später *βουστροφηδόν*, und am Ende von der Linken zur Rechten, i. e. so wie wir schreiben. Und wie die Benennung *Καδμήϊα γράμματα* oder *φοινίκια γράμματα* zu bezeugen scheint, waren die ältesten griechischen Schriftzüge von den phönicischen wenig oder gar nicht verschieden.

Die Weisheit des Begriffs.

Jüngling, höre mich an; ich kündige lautere Wahrheit:
Wie der erhabne „Begriff" göttliche Dinge begreift?
Sieh, ein Knabe, — das ABC drei Monde gelehret,
Bringt er jegliche Schrift ohne Bedenken heraus,
Liest dir Schiller, Homer nach Voß, sammt Goethe mit Hamann
Frischweg vor und zwingt sämmtliche Litteratur.
Ist das etwa Begriff, was Wortklang ohne Bedeutung,
Hüls' und Schale doch ist ohne das innere Korn?
Geh mir, Philosophie, und lehre du, was du gelebt hast;
Denn sonst klinget es uns wie Papageien im Ohr!

Die unsichtbare Kirche.

Jeglichen Ort, wie niedrig er ist und düster an Aussehn,
Heiliget ohne Bemühn stille das ernste Gebet.
Wo man Kniee gebeugt, da bedarf's nicht menschlicher Hände;
Hier wölbt unsichtbar sich der erhabene Dom.

E. Eyth.

Aus der Schulstube.

Von C. G. Scheibert.

Erster Artikel. Vom Fragen in der Schule.

Das Fragen bei dem Unterrichte wird bei den hohen Ideen, welche die Zeit bewegen, kaum einer Beachtung gewürdigt, und unsere vornehme pädagogische Welt schämt sich, solcher Minutien nur Erwähnung zu thun, und die Welt der elementaren Pädagogen ist in eine solche Sicherheit und Zuversicht hineinseminarisirt, daß über das Bollwerk des Selbstvertrauens so ein Schulkind nicht ungestraft blicken darf. Fragen soll ja überhaupt leicht sein, und ein Narr, sagt das Sprüchwort, kann mehr fragen, als zehn Kluge beantworten können. Aber warum soll man auch nicht einmal in so ernsten Zeiten ein wenig mit diesem Schulkinde spielen? Bleibt ja so Manches in den pädagogischen Journalen ungelesen und unbeachtet, es wird also auch dieser kleine Schulknabe nicht der Gesellschaft entbehren, wenn auch er im Vorzimmer der Leser gelassen wird. Die Schulfragen sind ohnehin ein ganz buntes Gemisch von solchen Buben und können sich, vom Nachdenke- und Lesetisch des Lehrers verwiesen, auch auf ihre eigene Hand ergötzen. Sie wollen auch bloß einmal Revue passiren, und das kann man ihnen wohl gönnen.

Als Anführer tritt auf die Gedächtnißfrage. Sie hat ihr Hauptquartier in den Schulen und Lehrstunden, welche so recht für die häusliche Thätigkeit und namentlich auf dem Gebiete des Gedächtnisses ihre Kraft entwickeln, und wo die Stunde zur Tenne gemacht wird, für die man Garben aufladet und Stroh abladet. Also die Abhörfrage pflegt sie wohl genannt zu werden. Sie hat nur noch eine Spur von der Frageuniform, und sie kann vertreten werden durch ein: Nun! Hem! Du Caspar! Fang an! 2c., das eigentliche Fragezeichen ist der Lehrer auf dem Katheder. Damit aber dieser Anführer der ganzen Schaar auch als Frageanführer erkenntlich bleibt, so erscheint er mit Livréebedienten und andern dienstlosen Cavalieren, als da sind: Was ist zu heute aufgegeben? Wo sind wir stehen geblieben? Habt ihr zu heute auch gelernt? oder vornehmeren Herren, als: Wollen anfangen! Stille! Aufgepaßt! In Ordnung! Ruhe! Hört zu! Auch führt er bisweilen Ordenssterne, wie Dose, Schnupftuch, Uhr, Handstock 2c., an sich, und wenn dieß Alles gehörig geordnet ist, dann ist der Feldherr eingetreten und die Frage gethan. Seine persönlichen Adjutanten sind entweder ganz flinke Bursche, wie: weiter! nun Fritz! fahr fort! oder es sind einige langgewachsene Bursche aus dem Kürassierregiment der Gemüthlichkeit,

als: Kannst du nun wohl weiter fortfahren und es besser oder eben so gut machen? Willst du mir nun einmal auch die Sache noch einmal hersagen und recht fließend und ohne Anstoß? Hast du es auch so gut wie die eben Gefragten gelernt, und kannst du es auch recht geläufig? Willst (kannst, vermagst) du mir wohl das Pensum (oder den Theil) in einer andern Reihenfolge aufsagen? ꝛc. ꝛc. Diese langgewachsenen Adjutanten hangen öfters durch ein eigenes Corps d'esprit zusammen, als: nun damit konnte ich schon zufrieden sein, wir wollen doch einmal hören, ob der und der auch so seine Schuldigkeit gethan hat ꝛc. Ein andres Band unter ihnen ist das Echo im Munde des Lehrers, das immer die letzten Worte des abgehörten Schülers noch hören läßt und sie gleichsam nachtönt, welches Echo da, wo so recht die Gemüthlichkeit in dem Corps der Adjutanten heimisch geworden ist, auch noch mit einigen so: hm! ja! recht! verziert ist. Die Hauptsorge in dem Berufsleben dieses Anführers scheint die zu sein, welchen der Schüler er mit seinem Commandostab berühren und zum Tönen bringen soll, und seine langgewachsenen Adjutanten läßt er besonders dann figuriren, wenn er mit seiner Sorge über dieses Geschäft noch nicht zu Ende ist. Können die Adjutanten aber noch nicht genug ausrichten, dann gleitet ein forschender Blick durch die Schülerreihen und erwartungsvolle Stille tritt ein, bis der Blick auf einem Schüler sich wie ein gefürchteter Blitz entladen hat.

Der nächst Chargirte ist die Durchhörfrage. Sie zerstört die vorher sorgfältig zusammengehaltenen Vorstellungsreihen und löst diese in ihre Glieder auf. Ihre Uniform ist nach den verschiedenen Unterrichtsprovinzen ganz verschieden, und ihr Wesen ist kurzer, gedrungener Körperbau und Schnelligkeit in der Bewegung und Behendigkeit im Ueberspringen von einem Schüler auf den andern, von einem Partikelchen der Vorstellungsreihe auf den andern, und ihre Hauptwirkung hat sie in der Mannigfaltigkeit des Angriffs auf die Vorstellungsreihe. Sie ist daher für die Schulknaben, wenn sie jung sind, ein angenehmer Spielgeselle und erweckt, je mannigfaltiger ihre Sprünge sind, in den jungen Herzen Lust und Fröhlichkeit; die erwachsenen und gereiften Schüler aber ziehen sich vornehm und stolz von ihr zurück und weisen diesen Burschen in die Kinderstube, denn für sie hat die Vorstellungsreihe als Reihe eine Bedeutung, und darum lassen sie sich nicht gerne dieselbe durch solche leichtfertige Bursche zerstören und sich selber wieder so in die Kinderstube zurückführen. Wenn aber doch die Autorität eines Lehrers diesem Burschen in den obern Classen einer Schule einen Platz sichert, so kann er auch nur versichert sein, daß seine Schüler bald auch Kinder, ich wollte

sagen, kindisch werden und mit dem Unterrichte und — dem Lehrer spielen. Zu bemerken ist nur noch, daß diesem Burschen eine eigenthümliche Eitelkeit anklebt, sich auch mit dem Hofstaate der Abhörfrage, d. h. mit allerhand Adjutanten, wie sie dort angegeben sind, zu umgeben. Anstatt bloß das Wort, den Namen, den terminus technicus, die Vocabel, zu nennen oder durch einen Stock auf die Charte zu zeigen 2c. 2c., dehnt und reckt er sich heraus und hängt sich einen langen Mantel um, wie: nun sage du mir einmal! weißt du, wie das und das heißt? kannst du mir wohl angeben? 2c., und noch öfter nimmt er das beliebte Lehrer-Mund-Echo mit der Verbrämung richtig zu Hülfe, um sich gravitätischer zu machen; oder er sucht, wie sein Feldherr, bei jedem neuen Angriff erst durch einen forschenden Blick den Schüler heraus, den er aus der Ruhe aufstören will. Solche Wichtigmacherei schadet ihm natürlich, doch er glaubt's nicht. Vor dem Zuhörer, der sich aus der Umhüllung nicht den leichtfertigen und leichtfüßigen Burschen herauszuschälen braucht, ist er freilich eine ganz spaßhafte Figur.

Bisweilen haben diese beiden in ihrem Geleite noch die Prägefrage. Da dieselbe aber auch ihr anderweitiges selbstständiges Wirkungsfeld hat, so soll ihrer hier nur vorläufig gedacht werden. Ganz in demselben Verhältniß zu einander wie die beiden vorhin gedachten Fragen stehen zwei andere Fragen: die Repetirfrage a) als abhörende, b) als durchhörende. Ihr Rangverhältniß ist nicht genau bestimmt. Leute vom tüchtigen alten Schulschlage mit den tüchtigen Exercitien der Paradigmen halten die erstere höher, dagegen geben die Revolutionärs auf dem didaktischen Gebiete der zweiten, durchhörenden Repetitionsfrage den Vortritt. In der Kleidung und Umgebung treten sie gerade so auf wie die Abhör- und Durchhörfrage; aber sie haben einen etwas wackligen und schwankenden, langweiligen und schläfrigen Gang und ihre Stimme ist eintönig, langweilend und einschläfernd, und ihre Melodieen klingen wie Kinderwiegenlieder. Man hat sie daher auch matres studiorum genannt, wohl vom Zu-Bette-bringen der Kinder. Am rüstigsten und öfters kaum erkenntlich treten sie an den Hochzeittagen einer Schule, bei Prüfungen, Revisionen und Inspicirungen auf, und nehmen dann das Feld öfters ganz allein ein. Diese Bursche haben die eigenthümliche Gewohnheit, dem Lehrer nach solchen Ausputztagen entweder die Backen zu streicheln oder auch zu kneipen; aber hauptsächlich thun sie dieß nur an solchen Ausstellungstagen der Schule.

Sie haben auch noch so einen Beigänger: die Vexirfrage, die so ein Ueberall-und-Nirgends und so eine Art Hofnarr der matrum studiorum ist. Sie ist dabei eine Art Kobold, der jede Art von Gestalt

annehmen kann, und oft dazu gebraucht wird, die natürliche Wirkung der Matronenlieder durch ein Aufhocken auf den einzelnen Schüler aufzuheben, wobei sie dann mit einem sehr pfiffigen Gesichte ein Schnippchen gegen die nickende Nase des Schülers schlägt. Manche Leute nennen diese Frage auch den Aufmerksamkeitswecker. Es ist mit dem Wecken aber mehr eigentlich als uneigentlich gemeint. Diese Verirfrage wird auch öfters durch andere, heute eigentlich nicht mehr anständige Mittel ersetzt. Wie es nun aber immer mit solchen kleinen Taschenteufelchen ist, auch diese Verirfrage ist nicht immer ganz decent, sondern hat das mit alten Witzbolden gemein, daß der Witz zum Schmutze wird. Darum läßt man an gewissen Hochzeittagen der Schule diesen Burschen wohl nicht ein in die Schulstube.

Die Prägefrage, wenn sie nicht gerade im Dienste der Abhörfrage steht, hat ihr eigenes Gebiet, besonders in den Schulen, die sich nicht mehr zum Dienste des Auf- und Abladens hergeben, sondern lehren wollen. Sie ist ein stämmiger Bursche mit starken Muskeln und kraftvoller Stimme und lebendigem Mienenspiel und lauter, stentormäßiger Stimme, und begleitet ihren Ton mit allerhand Gesten und symbolischen Zeichen. Sie macht nur selten den Krummbuckel des Fragezeichens, sondern dehnt diese Frage auf viele Schüler aus durch ein unaufhörliches wie? wie? wie? Dabei hat sie erst wenig im Munde, ein Wort, eine Form, ein Sätzchen, wonach sie ihr Wie schreit; aber ihr Mund wird immer voller, und doch schreit sie, selbst wenn sie eine ganze Vorstellungsreihe eingeprägt hat, immer nur noch: wie? Sie setzt den Schülern viel zu, läßt sie kaum zu Athem kommen und herrscht statt des Lehrers und statt des Schulstockes; aber sie läßt selbst auch dem Lehrer keine Ruhe, sie jagt ihn aus dem Katheder heraus, treibt ihn vom Stuhle auf, jagt ihn mitten unter die Schüler und zwickt und zwackt ihn, wenn der Stoff, in den geprägt werden soll, gar zähe oder auch hart ist. Dabei hat sie einen eigenthümlichen Gang. Der Schritt ist immer so gerichtet, daß jeder Schüler getreten zu werden fürchten muß; aber ehe sie den Tritt thut, streut sie einen Stoff hin für alle Schüler sichtbar und hörbar, und dann tritt sie ihn unvermuthet einem ein und reißt den zum Prägenhelfen mit fort, und setzt mit ihrem schallenden Wie zugleich den Fuß auf die einzelnen Schüler und bringt alle in Bewegung. Sie benamset nicht den Gefragten, denn dazu hat sie keine Zeit; sie hat keine Adjutanten, denn deren Trödelei würde den Prägestock kalt werden lassen. Sie steht sich daher auch mit den formellen und amtlich bestellten Abhörfragen schlecht, und wenn sie zu deren Dienste herangezogen wird, so fehlt ihr die Lebensfreudigkeit und macht sie ein süßsaures Gesicht.

Man sieht es ihr dann recht an, wie sie ein nach Freiheit strebender Bube der neuzeitlichen Schulen ist, und für die examenpräſtationsfähigen und die revisionskräftigen Schulen wie überhaupt für die Schulhochzeiten gar nicht gemacht ist. Ihr Streben nach Unabhängigkeit spricht sich aber vornehmlich dadurch aus, daß sie nicht nur selbst die Hülfe der Repetirfragen entbehrlich zu machen sucht, sondern auch dieß Feld der Schule in ihr Reich zu bringen sucht. Sie hat immer Neuigkeiten bei sich, bald eine andere Form, bald eine andere Ordnung, bald ein kleines Bändchen, bald ein Stümpchen Wachskerze oder dergleichen Kinderspielzeug und prägt das Alte immer wieder hiemit ein, obwohl sie sich im ersten Augenblicke den Anschein gibt, als wäre nun durch diese kleinen Zuthaten ein ganz neuer Stoff aus der letzten Messe gekommen. Natürlich gibt ihr dieser neuzeitliche Radicalismus eine sehr schiefe Stellung zu den amtsmäßigen Abhör- und Repetirfragen, und selbst wo sie nach einander in eine Schulclasse eintreten, da merken die Schüler sogar, daß nicht ein gutes Einvernehmen unter ihnen statthat. Auch haben die Schüler die Prägfrage lieber als die Abhörfrage, denn diese letztere fordert von ihnen immer eine sorgfältige Toilette, jene mehr nur ein Promptsein auf dem Platze; dagegen fordert sie vom Lehrer die sorgfältigste Behandlung, die ganz individuelle Kenntniß wie ganz individuelle Behandlung und ganz individuelle Berücksichtigung der Schülercapacitäten. Sie ist auch unter größern Schülern noch wohl gelitten und sei es auch nur darum, weil sie ihnen die häusliche Arbeit für die Abhörfrage erspart. Man hat sie ob ihres frischen und erfrischenden Wesens gern, auch bringt sie immer Neuigkeiten mit, welche den Wissensschatz mehren, oder ihn schmücken, oder ihn schöner ordnen rc. Weniger wohlgelitten ist sie unter den Lehrern, namentlich in den höhern Classen, denn sie tribulirt ihn stets um Neuigkeiten und Abänderungen und Verjüngungen des alten Stoffes, verlangt von ihm immer neues Gebäck des alten Teiges, neue Combinationen längst vorhandener Elemente, stete Berücksichtigung des geistigen und wissenschaftlichen Standpunctes jedes einzelnen Schülers, und reizt ihn immer herunter vom Lehrstuhl und hetzt ihn unter die Schüler. Das alles will die vornehme Lehrwelt nicht gern, und der gesicherte Schritt, den man sich einmal angewöhnt hat und den man eine Methode nennt, leidet darunter.

Die Einübe- oder Exercirfrage ist ein älterer Bruder der Prägefrage und hat wie die Abhörfrage eine gewisse amtliche Befugniß und Bestallung erhalten. Während die Prägefrage mehr ins Gedächtniß stampft und die Behendigkeit in Production und Reproduction der Vorstellungen erzielt, geht diese dem Verstande der Schüler zu Leibe

und will einen Stoff für Verstandesoperationen verwandt oder ein erkanntes Gesetz auf einen Stoff angewandt haben. Die sogenannten tüchtigen Schulmeister haben ihn beim Eintritte in die Schulstube an ihrer Hand, und in gewissen Kreisen von Schulansichten gilt der Lehrer als der wahre Pädagoge, der diesen Burschen gehörig im Dienste zu verwenden weiß. Die Lehrer wenden daher an die Toilette desselben in der Regel großen Fleiß und nennen ihn mit Revisoren und Inspectoren die Methode des Unterrichts. Es ist das so herkömmlich. Da dieser Bursche somit allen Lehrern und Schülern und Schulherren bekannt ist, so bedarf es der Beschreibung nicht weiter, nur einige bisweilen übersehene Eigenthümlichkeiten mögen hier Platz greifen. Er ist nur recht dienstfertig und willig, wenn man seine Toilette oft verändert, möglichst täglich neu macht — diese Mühe wird öfters oder oft gescheut, und dann macht er aus Bosheit öfters mit den matribus studiorum Gemeinschaft und läßt den Lehrer allein stehen und murren — auch hat er es gerne, wenn man ihm nicht jedesmal zu viel aufpackt, sondern wenn man ihm so eine einzige, aber im Wortstocke etwas verhüllte Spitze mitgibt, um damit ein weniges Suchen zu veranlassen; auch liebt er es sehr, wenn er nirgend abgewiesen wird, und hat daher immer die dringendste Bitte an den Lehrer, nur zunächst zu den Schülern oder mit solchen Aufträgen geschickt zu werden, daß der von ihm nun embrassirte Schüler sich nicht seiner Umarmung entwindet. Er versagt aber muckisch seinen Dienst ganz und gar, wenn erst der Schüler genannt wird und dann erst der Auftrag an ihn ergeht; ja er nimmt es schon übel, wenn ihm gleich nach gewordenem Auftrage der zu treffende Schüler bezeichnet wird. Er will gerne, wie die Prägefrage, auch den Schein haben, als werde er jeden treffen. Er hat überhaupt eine Neigung, den Dienst der Prägefrage mit zu versehen, um immer interessant zu erscheinen, und mischt immer so die alten Charten wieder ein, aber jedesmal nur ein Blatt, um sich nicht zu verrathen, und hat namentlich vor den größern Schülern eine besondere Schadenfreude daran, ihnen die Präg- und selbst Durchhörfrage ohne ihr Merken eingeschmuggelt zu haben. Ob dieser chamäleonartigen Farbenspielung mögen ihn die ehrbaren Lehrer der obern Classen nicht gern und meinen ihrer Würde zu schaden, wenn sie solchen Laufburschen mitbringen, und nennen die Entlassung desselben eine Rücksicht, die man den erwachsenen und gereiften Schülern schuldig sei. Er ist wirklich ein etwas unbequemer Geselle, wenn er so recht dienstwillig bleiben soll, und um so unbequemer, je mehr er die Repetir- und Prägefrage vertreten oder ersetzen will. Doch genug von ihr.

Nach altem Schulreglement hat sie einen stets begleitenden Diener, die Gossenfrage. Es ereignet sich nämlich dann, wenn der Lehrer seiner Exercirfrage so allerhand augenblickliche, erst in der Classe ihm eingefallene und nothwendig erscheinende Aufträge, d. h. wenn er ihm allerhand kluge und unkluge Einfälle zur Thätigkeit gibt, oder mit andern Worten, wenn der soi-disant geübte Lehrer sich einbildet, die Toilette seiner Exercirfragen aus dem Stegereife vor den Schülern machen zu können, oder wenn er mit seinem Auftrage an den ersten besten Namen, der dem Lehrer einfällt, gewiesen wird: dann ereignet es sich oft, daß der boshafte Knabe allerhand Unsinn aus dem betroffenen Schüler herausquetscht. Für diesen Fall haben die gründlichen Lehrer des ancien régime einen eigenen Frageburschen, der nun allen den ausgeschütteten Koth zusammenfegt, um denselben Allen sichtbar zu machen und so Allen davon zum Kosten zu geben. Diese Gossenfrage hat daran ihre besondere Freude, jede Unreinlichkeit an der Schüleräußerung auszubreiten für Alle und dann alle Schüler daran theilnehmen zu lassen, und das nennt er dann ein gründliches Reinigen. Ja er nimmt es sich gar nicht übel, die Vexirfrage noch zu Hülfe zu nehmen und immer neuen Kehricht aufzutreiben, um eine ansehnliche Summe zu haben, die des Betrachtens recht werth ist. Dieß nennt man einen gründlichen Unterricht, und die alte Schuldidaktik weiß sich damit viel, und vor Hospitanten und Revisoren darf dieser Bursche nie in der Schulstube fehlen. Die neuerungssüchtige Didaktik mit ihrer Prägefrage braucht diesen Knaben nur als Zuchtmeister des Schülers, der leichtfertig solchen Unsinn aufgetischt hat, und läßt dann diesen Schüler vor seiner eigenen Thüre fegen, denn sie ist der Meinung: wer Pech angreift, der besudelt sich. Sie hat nicht bloß in der Orthographie die Richtigkeit des Satzes anerkannt, als ob man durch Anschauen und Hören- und dann Berichtigenlassen des Falschen das Richtige einprägen könne, sondern sie legt lieber das, vielleicht von Niemandem sonst beachtete, Falsche still weg und läßt es gar nicht weiter vernehmbar werden, oder hebt den Eindruck des gehörten Falschen schnell damit auf, daß sie ihm das Richtige lauter und bestimmter und prägnirender entgegenstellt. Die neuere Didaktik hat diesem Genossen einen untergeordneten Platz angewiesen und hat darum bisweilen sich ungründlich müssen nennen lassen; die ältere Didaktik aber weist ihm in der Schulstube einen besondern Ehrenplatz an und läßt ihn namentlich vor gereiftern Schülern oft stundenlang wirthschaften; ja er wird selbst zu den Ehrentagen der Schule bisweilen zugelassen und seine geschickte Verwendung bringt dem Lehrer oft Ruhm ein. Chacun a son

goût. Kenntlich ist der Bursche an der aufgerümpften Nase und an dem stechenden Blicke, und an den Stecknadeln, die er auf der Brust trägt, und an dem schief abgewandten Kopfe. Wenn er auftritt, so sieht er immer erst unwillig aus und nimmt gerne oder gibt eine Prise; aber wenn er erst in rechte Activität gekommen ist, dann merkt man ihm an, daß das Gassenkehren seine Freude ist.

Die Beweisfrage. Sie hat ein sehr kurzes Röckchen an und spricht ein monotones Warum unaufhörlich in kürzern und längern Pausen. Sie scheint von den alten Tories in England abzustammen, so stolz schreitet sie einher und so schweigsam macht sie sich im Umgange. Der Bursche ist auch von altem Adel und weiß sich darauf etwas, und ist daher auch nur in der Schulstube der Erwachsenen und Gereiften so recht zu Hause. Dabei hat er auch, wie es nach der Abstammung zu verwundern ist, seine Umgangsmanieren. Um nicht durch sein Eintreten den Gesellschaftston steif zu machen, nimmt er kleine Schritte und trippelt hier- und dahin, spielt hiemit und damit. Neuerdings ist er aber aufgetreten mit einem Zirkelspiel, das darin besteht, daß er mit seiner Warumfrage die Schüler in einem Kreise herumdreht; auch ein Fragespiel-Warum hat er bisweilen, um an den Klang seiner Rede zu gewöhnen, und begnügt sich auch dann mit einem Grunde, der kein Grund ist, sondern nur das zu Begründende in anderer Form oder mit andern Worten wiederholt. Mit diesem Spielwerk will er den wissenschaftlichen Gründlichkeitssinn wecken und beleben. Er nennt es ein Erkenntnißspiel. Mit diesem Zirkel- und Erkenntnißspiel hat er in neuern Zeiten Reisen gemacht und Vorstellungen in Seminaren und Bürgerschulen gegeben und viel Applaus damit eingeerntet. Er hat solches öffentliches Ansehen in gewissen Kreisen der menschlichen Gesellschaft durch dieses Spiel erlangt, daß man ihn auf die Rednerbühnen und an die Biertische, auf die Katheder und an die Straßenecken mitnimmt und sich im Umgange mit ihm groß dünkt. Doch behaupten einige starrsinnige Leute: das wäre nur ein Wechselbalg, der wahre Bursche wisse wohl, wohin er gehöre, dulde weder Zirkel- noch Erkenntnißspiel, sondern trete nicht eher ein, als bis seine Zeit gekommen und die Schüler selber ihn riefen. Er ist so monarchisch gesinnt und so exclusiv aristokratisch, daß er Repetir- und Abhörfrage nur als Hausknechte behandelt, die ihm die Sachen auf den Schultisch legen müssen, und daß er dann sie alsbald aus seiner Nähe entfernt und sehr ungehalten wird, wenn er nur noch als Abhörfrage sich aufgenommen sieht. Er nimmt es sehr übel, wenn er figuriren soll in Sprache, Geschichte, Naturgeschichte 2c. 2c., um diesen Unterrichtslehrgängen auch den vornehmen Pli der Wissenschaftlichkeit zu geben,

und rächt sich dann oft damit, daß er Dinge als Grund und Folge an einander häkelt, die bei Lichte besehen wie Faust und Auge passen, wie er denn überhaupt seine Geruchsnerven für diesen jüngern Adel hat, der auf diesen Gebieten sein Wesen treibt und mit dem oben genannten Wechselbalge viel Aehnlichkeit hat. Er ist kalt und abweisend und weist allen Mummenschanz des Wortreichthums zurück; er ist starr und unbeugsam und geht nicht von der Stelle, bevor sein Warum gehörig respectirt ist. Darum ist er gar manchen Schülern, und namentlich den sogenannten talentvollen, oder ideal-gebildeten, oder intelligenten, oder auch den poetischen und sentimentalen und oratorischen 2c. Gemüthern sehr zuwider. Ja manche haben wider ihn einen natürlichen Instinct, wenn er in seiner wahren Gestalt auftritt, und spielen, um nicht als Adelshasser für gar zu demokratisch zu gelten, gerne und viel mit dem Wechselbalge umher. Am meisten ist er den Aesthetikern, den Geistreichen und den Frauen zuwider. Aus der Innung der Studenten soll er ziemlich ganz ausgestoßen sein. Doch das geht die Pädagogik oder Didaktik nichts an, sie braucht nur Intelligenzen und nicht nach Excellenzen aussehende Bursche großzuziehen. Es seien daher die Herren Didaktiker auch bestens vor ihm gewarnt, denn macht er sich bei ihnen Quartier, dann schreit er mit seinem Warum dieß? Warum das? die Ohren so voll, daß sie zuletzt, um sich nur vor ihm zu flüchten, in das Studium der Psychologie und Pädagogik und Didaktik und Methodik hineinstürzen und oft aus ihrer eigenen Haut fahren müssen, und jenes soll schwer und dieses nicht ganz schmerzlos sein.

Um ihn nun traitabler zu machen, hat man, wie der Exercirfrage die Gossenfrage, so ihm die Hülffrage als Begleiter beigegeben. Dieser Bursche hat etwas sehr Bedientenmäßiges und bückt sich vor jedem Schüler und nimmt ihm auf seinem Gange vor den Füßen alle Hemmnisse, Steine und Blöcke und Stöcke und Strohhalme weg, und schüttet und scharrt alle Gräben und Pfützchen und Rinnsteine 2c. zu, kurz er räumt Alles und Jedes aus dem Wege, was dem Schüler beim Gehen nur irgend hinderlich sein oder was ihm irgend welche Anstrengung verursachen könnte. Sie hat ihre Berechtigung und ihren Schulruf bei allen denen, welche der Gossenfrage so hold sind, und macht sich leicht beliebt bei denen, welche da meinen, wenn nicht vom Lehrer und Schüler abwechselnd gebrabbelt werde, dann stocke der Unterricht und er entbehre des Lebens und der Thätigkeit. Der Schüler soll sich nach ihnen nicht besinnen, nicht ruhig die Bedingungen erst sich vergegenwärtigen und erwägen, nicht alle nothwendigen Vorstellungen erst in eine ruhige Lage zu einander bringen, sondern er soll antworten,

sprechen, fortschreiten, und darum nimmt alle jene geistigen Thätigkeiten die Hülfsfrage dem Schüler ab und bringt dem sendenden Lehrer den Triumph eines geschickten und den Unterricht belebenden Lehrers. Dieses Bürschchen ist in mancher Herren Diensten so behende geworden, daß es sich in die geheimsten Gedankenwinkel des Schülers schleicht und dort eine Vorstellung nach der andern ihm herauflangt, sie unter allerhand Verhüllungen nach weil und folglich ordnet und so dem Schüler die Antwort auf die Warumfrage vorgesagt und fertig gemacht hat, dergestalt, daß der Gefragte am Ende sehr oft selber nicht weiß, weßhalb nun der Beweis fertig heißt und er erlöst ist. So wird er der Beweisfrage ein gefährlicher Gegner durch sein Vorthun, Vordenken, Vorsagen und hebt die Gewichtigkeit jener ganz auf. Man sieht diesen dienstbaren Geist daher auch sehr oft in Verbindung mit dem Wechselbalge der Beweisfrage, und sie werden bisweilen in der Schulstube so dreist, daß sie allein ihr Spiel darin treiben. Seit man in Schulen die Kinder das Beweisen lehren soll, wie man ja auch den Glauben soll lehren können, seit der Zeit ist dieser Hülfer so recht dienstfertig geworden. Mag auch wohl mitgewirkt haben, daß die Lehrer überhaupt zum Kinderdienste angestellt sind, und die heutigen verweichlichten Kinder brauchen viel Dienst, wenn sie dazu noch vor der Pubertät männliche Examina bestehen sollen.

Einen welthistorischen Ruf hat aber die katechetische Frage. Sie ist Allen männiglich bekannt, hätte auch von der Revue können wegbleiben, da sie schon einmal 1847 Bd. XV, S. 182 aufgetreten ist; da indeß ihr Bereich jetzt sehr verengt ist und sie nur bei den Nachkommen der Familie Dolz und Dinter und deren Verwandten eine Ehrenstätte, und ein warmes Bett nur noch in den Examen der Candidaten des Predigtamtes und in den Confirmandenstuben der Geistlichen findet, wofür sie diese aller Pädagogik- und Didaktikstudien überhebt, sonst aber in den Schulen hauptsächlich nur als Quetschmaschine für deutsche Aufsätze angewandt wird, so will sie sich doch auch hier gerne in Erinnerung bringen. Sie hat in ihrer Begleitung noch bessere Hülfsfragen als die Beweisfragen, denn sie fragt mit Hülfe derselben aus dem Geiste heraus, was gar nicht darin ist. Und sollte die heutige Zeit nicht solches Hülfsknechtes vornehmlich bedürfen? Also die katechetische Frage sei hiemit bestens empfohlen. Mehr läßt sich für sie nicht thun.

An diese Vertreter schließt sich nun noch eine große Sippschaft an, mögen einige namhaft gemacht werden: Stereotypfragen, auf die im Schlafe geantwortet wird; Schieffragen, deren Sinn errathen werden muß; technische Fragen, die nur der geschulte Schüler versteht;

Innungsfragen, die nur die Schüler eines bestimmten Lehrers verstehen; Logenfragen, deren wahrer Sinn ein Geheimniß bleibt; Querfragen, welche die Aufmerksamkeit zurecht setzen sollen; Kreuzfragen, die auf den geraden Weg führen sollen; Lüftfragen, welche dem häuslichen Fleiße nachspüren; Stummfragen, auf die man keine Antwort haben will; Witzfragen, welche keinen Gegenwitz haben wollen; Schraubenfragen, welche verwirren sollen, wenn ein Irrthum im Entstehen ist ꝛc. ꝛc.

Schließlich will sich nun auch noch die Denkfrage recommandiren. Sie ist zwar ernst und männlich herangewachsen, aber doch dem Stamme nach jung und ist daher wenig bekannt, und hat daher auch nicht viel Eingang finden können. Sie nimmt nur Platz in einer ruhigen, gesammelten Classe und setzt sich mit Ernst vor allen Schülern nieder und behält alle Schüler unverwandten Blickes im Auge. Sie will die Schüler alle nöthigen, dem vorgelegten und zur klaren Anschauung gebrachten und vollkommen gegenwärtigen Stoffe einen allgemeinen Gedanken, ein Gesetz, eine Regel, einen Begriff abzugewinnen, ohne katechetische Hülfsfragen; sie will ferner ein wahres und wirkliches Meditiren erzwingen, was nicht mehr ein bloßes Combiniren verstandener und nicht verstandener Begriffe ist; sie will dem Stofflichen des Unterrichts das Geistige, das Urtheil, die Idee abgewinnen lassen, als die eigenste That des eigenen Schülergeistes, und diesen von dem bloßen Nachsprechen und Nachdenken ꝛc. zu erlösen; sie will lehren, wie der Schüler zu Gedanken komme, welche die seinigen sind, d. h. wie er geistig erwerbsfähig werde. Sie will den Schüler lehren, daß man diesen und jenen Stoff oder Vorstellung sich nicht darum angeeignet habe, um ihn vor dem Lehrer aufsagen und gute Examina damit machen zu können, sondern daß man nur ein Material habe, an dem nun erst die geistige Arbeit beginne; sie will den Schüler nach und nach dahin führen, daß er sich nicht mehr begnügt, über die Dinge und deren Verhältnisse zu sprechen und zu urtheilen, ehe er sie selber durchforscht und genau erwogen, und daß er es nicht mehr für seine Weisheit und Gedanken hält, wenn er die seines Lehrers über solche Dinge unverstanden nachspricht; sie will den Schüler der hohlen Intelligenz entwinden und ihn in dem Realen selbst arbeiten und das Gold des Geistes ausschürfen lassen. Sie tritt nie ein, ohne anzuklopfen, und ehe sie sich setzt, läßt sie die ganze Waarenmasse erst geordnet nochmals auf dem Schultische ausbreiten und vergewissert sich, daß sie von allen Mitdenkern gesehen werden kann. Dann erst spricht sie ihr Wort aus. Z. B.: Worin weicht dieser Sprachgebrauch vom deutschen ab

und wie wäre das Gesetz hierüber auszusprechen? Welchen gemeinschaftlichen Grund haben die und die erkannten Sprachgesetze, oder unter welchem höhern Gesetze würden sie sich befassen lassen? Was dürfte in den Gattungsbegriff aufgenommen werden, wenn die x beschriebenen Pflanzen die Gattung ausmachten? Welches Gesetz ließe sich aus den und den gesehenen experimentellen Erscheinungen ableiten? Auf welchen Worten liegt in diesem Abschnitte wohl der Nachdruck, und worauf zielen sie? Warum wird hier gerade das Wort und nicht dieß oder jenes gebraucht? In welche Situation versetzt der Dichter den Leser? Welches ist der Gedankengang, die tiefere Idee des Gedichtes, und welche Strophen, Wörter, Bilder, Metaphern sind charakterisirend? Welche Zwischengedanken sind einzuschalten? Welch anderes Bild hätte wohl gewählt werden können? 2c. 2c. Nachdem sie so eingetreten ist, verschließt sie dem Lehrer vornehmlich den Mund wegen der dienstfertigen Hülfsfragen, und wenn ihr die Zeit bei dem allseitigen Schweigen doch zu lang wird und sie fürchten muß, der Denkkraft noch zu viel zugemuthet zu haben, dann kramt sie wie zum Zeitvertreib und scheinbar absichtslos unter dem Material umher, kehrt die sprechenden Seiten recht nach außen und weilt an ihnen wieder in stiller Betrachtung, oder sie spricht laut den Vorgang her, wie man bei einer andern ähnlichen Frage vorgegangen und zum Resultate gelangt sei. Ist endlich der Schatz von den Schülern gehoben, dann wird er vorläufig von den groben Erdmassen gesäubert und bis auf weitere Bearbeitung aufgespeichert. Sie begnügt sich mit Schülergedanken und läßt ihre eigene Weisheit daheim. Ihr ganzes Streben geht schließlich dahin, ein ruhiges Erwägen und Nachdenken und den Schüler zum Selbstfragen zu veranlassen, zu ermuthigen, zu befähigen und ihn dem Proletariate des Geistes zu entwinden. Mögen sich die Pädagogen doch einmal diesen Neuling genau besehen!



II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Dr. A. Haacke, Oberlehrer, Aufgaben zum Uebersetzen ins Lateinische. Behufs Einübung der elementaren Syntax zu C. E. Putsche's lateinischer Grammatik. Nordhausen, Büchting. 138 S. 12 Sgr.

Nachdem wiederholt in d. Bl., zuletzt Bd. XXVIII, 305, die größere und die kleinere lat. Grammatik von Putsche besprochen, glauben wir auf die oben benannten zu diesen Lehrbüchern gearbeiteten Uebersetzungsaufgaben aufmerksam machen zu müssen, zumal unseres Wissens der Art bis jetzt noch keine andern erschienen sind. Der Verf. hat sich bemüht, alles Anticipiren noch nicht dagewesener Regeln zu vermeiden, andererseits öfter auf frühere Regeln zurückzukommen. Den Anfang bilden Beispiele für die Lehre von der Congruenz des Subjects und Prädicats, dann folgen die gewöhnlichsten Fälle aus dem Gebrauch der Casus, Einiges vom Gebrauch der Adj., Zahlwörter, Pronomina, dann die Präpositionen, dann der Anhang zur Casuslehre; dann Imperativ, Infinitiv, Gerundium, Supinum, Participium; das Wichtigste aus dem Gebrauche der Tempora, dann der acc. c. inf., ut, ne, quo etc., darauf die übrigen Casusregeln, endlich die oratio obliqua. Die Vocabeln finden sich nicht untergesetzt, sondern in einem Anhang lexikographisch geordnet, mit onomatischen Bemerkungen; dem Inhalt nach sind die Sätze meist historisch, aus Livius, Cornel, Sallust, Vell. Paterculus, Justin, Eutrop. — Das Alles verräth den denkenden Schulmann.

W. L.

Praktischer Lehrgang zur ersten Einführung in die lateinische Sprache. Von Dr. Ed. Wilsdorf, Director der städtischen Schulen zu Döbeln. Leipzig bei Barth 1851. XIV u. 192 S. kl. 8°.

Ein Schulbuch zu beurtheilen und zu empfehlen, so lang es nicht die Feuerprobe der Erfahrung bestanden hat, ist bekanntermaßen ein gewagtes Spiel. Man thut leicht entweder dem Autor oder der Schule Unrecht, jenem öfters auch durch eine Empfehlung Unrecht, die, was sein Buch vor andern empfehlenswerth macht, nicht speciell kennzeichnet und heraus-

hebt. Dieß eben aber läßt sich meist nur durch längern Usus erkennen. Wollten oder könnten die Verfasser und Verleger von Schulbüchern sich bis dahin gedulden, wo die Frage nach ihrem Werth oder Unwerth, ihren Vorzügen oder Mängeln vor dem Tribunal der Praxis zu sattsamer Erörterung gekommen ist, dann würde nicht nur die Kritik ein spruchreifes Urtheil fällen können, sondern auch der pädagogischen Litteratur, vor allen aber der Schule, durch kategorische Ausweisung des unbewährt Erfundenen, durch beglaubigte Anempfehlung des Erprobten ein ersprießlicher Dienst erwiesen werden. — Sagen wir jetzt von der anzuzeigenden Schrift, der obige Vorbemerkungen keineswegs Abbruch thun sollen, was sich, auch ohne das Ergebniß praktischen Gebrauchs, in aufmerksamer Prüfung als ihr Charakteristisches herausstellt. Die Grundsätze, zu welchen sich ihr Vorwort in klarer und bündiger Sprache bekennt, lassen sofort und durchweg den auf dem Boden eigener Erfahrung stehenden, von allem Schlendrian emancipirten, dessen, was zum rüstigen und gedeihlichen Fortschreiten der Jugend durch eine gesunde Methode dient, kundigen und eifrigst dafür besorgten Schulmann erkennen. So verdient es namentlich Beifall, daß Herr Wilsdorf auf der Alters- und Lernstufe, für welche sein Buch bestimmt ist, statt der Vorbereitung auf Repetition und Durcharbeitung der dagewesenen Lection dringt, daß er den Schüler zum strengen Auswendiglernen der gelesenen Stücke (nicht bloß der Vocabeln) anzuhalten empfiehlt. Recht; denn bei Erlernung einer Sprache, alter wie neuer, muß vorerst das jüngste der geistigen Vermögen, die Gedächtnißkraft, fleißig angebaut werden, und es würden unsere Gymnasiasten mit weit größerer Lust dem Studium und der Lectüre der alten Classiker obliegen, wenn ihr Gedächtniß in früher Zeit mit einer ansehnlichen copia vocabulorum etc. befruchtet, sich diese zu verschaffen unnachsichtlich von ihnen gefordert worden wäre, zu verhüten, daß sie in Tertia und Secunda nicht noch immer ein Dutzend Mal auf jeder Pagina nach dem langweiligen Wörterbuch greifen müssen. Dem Vorworte zunächst folgt ein ausführlicher Index des Lehrganges. Bei dessen Durchsicht hält es ungleich schwerer, sich sofort mit dem Verf. zu verständigen. Der Weg, welchen er nimmt, weicht so ganz von dem grammatischen Gange ab, an welchen wir Aelteren in unserer Lehrzeit gewöhnt worden sind, und welchen wir noch in den neuern lat. Grammatiken eingeschlagen und verfolgt finden, daß sich mehr als ein Bedenken aufdrängt, wenn in seiner Anordnung fast nichts mehr in der gewohnten systematischen Gliederung, sondern das Zusammengehörige wie gewaltsam aus einander gerissen erscheint, wenn z. B. weder Declination noch Conjugation im Zusammenhang behandelt

wird; wenn, nachdem der Subjects- und Prädicatsnominativ der ersten und zweiten Declination bereits in den Vorübungen seine Stelle gefunden hat, der Verf. erst in Abschnitt 3 die casus obliqui dieser beiden Declinationen folgen läßt, die Flexion der Nomina der dritten Declination erst in Abschn. 5, die vierte und fünfte Declination gar erst in Abschn. 11 vornimmt; wenn er ferner die Lehre vom Verbo im ersten Abschnitt mit der dritten Conjugation beginnt, die vierte, erste und zweite Conjugation aber (denn so ist die Reihenfolge) in Abschn. 4, die Participia, Gerundia und Supina sämmtlicher Conjugationen in Abschn. 6 aufführt und ihnen im nächstfolgenden das Passivum aller Conjugationen folgen läßt, während der Modus Conjunctivus act. und pass., zugleich auch des im 10. Abschnitt aufgeführten Deponens bis zu Abschn. 12 hinausgeschoben ist. — Diese scheinbare Verzettelung des Zusammengehörigen gewinnt indeß ein günstigeres Ansehen, wenn man, zur Musterung des Buches selbst übergegangen, inne wird, daß der Verf. die bisherige systematische Anordnung der elementaren Sprachlehre darum preisgegeben hat, weil er fand, daß sie nicht zugleich auch die naturgemäße sei, um welche es seiner praktischen Erfahrung und Einsicht vorzugsweise zu thun war. Mit Recht nimmt auch sein Buch den Titel eines praktischen Lehrgangs für sich in Anspruch. Offenbar ist der Verf. dabei dem Muster Ahn's, Seidenstücker's u. A. gefolgt, und da die Zweckmäßigkeit der allbekannten Spracherlernmethode dieser Vorgänger durch ihre Erfolge längst dargethan ist, so ist damit für ähnlichen Erfolg auch auf dem lateinischen Sprachgebiet, wie ihn Herr W. beabsichtigt, Bürgschaft geleistet. Ref. darf nicht ausführlicher sein, er würde sonst den Verf. auf Einiges aufmerksam machen, was sich in einer zweiten Ausgabe genauer fassen und bestimmen ließe. Es sei noch bemerkt, daß die S. 173—192 angehängten Lesestücke (Fabeln, Erzählungen, leichte Briefe) mit vielem Tact gewählt sind. Dem Verf. wünschen wir, daß seine Schrift allseitige Anerkennung finden und zur Förderung des lat. Spracherlernens nachhaltig beitragen möge.

Leipzig. Köhler.

Bemerkung. Hätte mir das Buch zur Anzeige vorgelegen, so würde ich den Lehrgang des Verfassers im Großen völlig gebilligt, dieß „gewaltsame Auseinanderreißen" des in der Grammatik Zusammengehörigen im Unterricht gerade am Ort gefunden haben. Aber wegen der wünschenswerthen Freiheit im Gang des Unterrichts scheint es mir vorzüglicher, im Lehrbuch die Paradigmata zu geben, oder wenigstens auch zu geben. Vgl. Päd. Rev. XXVII, 285 ff.

W. L.

II.

Anmerkungen zu Euripides' Andromache. Zur Förderung einer gründlichen Vorbereitung von Dr. Ludwig v. Jan, k. Professor und corresp. Mitgliede der k. Akademie der Wissenschaften. Besonderer Abdruck eines Programms. Schweinfurt 1850.

Die dritte bayerische Gymnasialclasse erhält Schüler, welche erst drei Jahre lang griechischen Unterricht genossen haben, also zum Verständniß der Tragiker nicht in dem Grade vorbereitet sein können wie auf andern deutschen Gymnasien die Primaner, die vor dem Eintritt in die oberste Classe durchschnittlich schon fünf Jahre Griechisch gelernt haben. Das vorliegende Heft ist bestimmt, die Schüler der bayerischen Gymnasien mit Allem, was zum gründlichen Verständniß des Dichters erforderlich ist, so vertraut zu machen, daß sie nachher, mit dem bloßen Texte in der Hand, die anderen in der Münchner Ausgabe des Euripides enthaltenen Tragödieen zu lesen vermögen. Der Verfasser wünscht, daß auch die übrigen Bände der für die k. bayerischen Studienanstalten vorgeschriebenen Ausgaben der alten Classiker mit ähnlichen Zugaben zu einzelnen Theilen versehen werden möchten, und glaubt deren Verbreitung auch in weiteren Kreisen „für den höchst wünschenswerthen Fall, daß für die Zukunft eine größere Freiheit in der Wahl der Ausgaben und Lehrbücher verstattet wird" hoffen zu dürfen. Wir müssen dagegen im Interesse der griechischen Studien in den deutschen Gymnasien außerhalb Bayerns dringend wünschen, daß diese Hoffnung nie verwirklicht und die Benützung solcher Zugaben, wie die vorliegende ist, auf diejenigen Gymnasien beschränkt bleibe, welchen durch ihren von Staats wegen vorgeschriebenen Lehrplan die Aufgabe gestellt ist, die Schüler ihrer obersten Classe nach dreijährigem Unterrichte im Griechischen in die Lesung der Tragiker einzuführen. Der Standpunct des grammatischen und lexikalischen Wissens, den sie mit ihren Schülern in diesem kurzen, absolut unzureichenden Zeitraum überhaupt erreichen können, muß dem unbefangenen, auf vieljährige Erfahrung und Beobachtung gestützten schulmännischen Urtheile so niedrig erscheinen, daß er an ein nur einigermaßen gründliches und befriedigendes Verständniß der Tragiker gar nicht heranreicht und sich billigerweise mit Homer begnügen sollte. Diesem niedrigen Standpuncte ist es daher auch entsprechend, daß der Verfasser mit freudiger Genugthuung hervorhebt, er habe durch abschriftliche Mittheilung dieser Anmerkungen an seine Schüler zum ersten Male möglich gemacht, in diesem Studienjahre eine zweite Tragödie zu lesen, „welche selbst die Schwächeren ohne weitere Nachhülfe rasch zu übersetzen im Stande waren". Wir wollen die Thatsache, die auf den uns bekannten Gymnasien außerhalb Bayerns

jedenfalls nicht für eine Ausnahme von der Regel gelten kann, nicht bezweifeln, vielmehr sie als einen verdienstlichen Fortschritt begrüßen, wenn nur das „Raschlesen" den Bedingungen desjenigen grammatischen und lexikalischen Wissens entspricht, welches bei einer wahrhaft förderlichen Lectüre eines Tragikers nothwendig vorausgesetzt werden muß. Aber zu einer solchen Voraussetzung berechtigen die vorliegenden Anmerkungen keineswegs. Denn, um zunächst von den „Verweisungen auf die Buttmann'sche Grammatik", — eine andere scheint auf den bayerischen Studienanstalten verpönt zu sein — zu sprechen, so hat der Verfasser dieselben so weit ausdehnen zu müssen geglaubt, als sie „zur Erzielung der nöthigen Einsicht in die syntaktischen Fügungen im Allgemeinen und in die Eigenthümlichkeiten der Tragiker erforderlich scheinen". Der zweite Theil dieses Zwecks ist unanfechtbar, der erste aber in so vager Allgemeinheit ausgedrückt, daß man den Sinn, welchen der Verfasser damit verbunden hat, nur aus den Anmerkungen selbst zu erkennen vermag. So wird wegen des Accusativs (V. 3) *ἑστίαν ἀφικόμην*, V. 7 wegen *Ἕκτορ' ἐξ Ἀχιλλέως θανόντ'* statt *ὑπό* auf die betreffenden Paragraphen Buttmann's verwiesen; V. 47: *ὃς δ' ἔστι παῖς μοι μόνος, ὑπεκπέμπω λάθρα* wird auf die Ergänzung des Objects aufmerksam gemacht. Hiernach hat der Verf. bei seinen Schülern die Kenntniß auch nicht der gewöhnlichsten Erscheinungen der elementaren Syntax voraussetzen dürfen und den Tragiker zu dem Zweck benützen müssen, sie damit bekannt zu machen. Für gleich gerechtfertigt hält er die „Erklärung einzelner Ausdrücke, wo sich diese weder aus dem Wörterbuche noch aus dem Zusammenhange mit Sicherheit entnehmen läßt". Aber, fragen wir, welche Wörterbücher hat er als in den Händen der Schüler befindlich vorausgesetzt? Giebt über *σχῆμα* (V. 1), *χλιδῇ* (V. 2), *παιδοποιός* (V. 4) nicht auch das mittelmäßigste Wörterbuch Aufschluß und bedürfen Namen wie *Λοξίας* (V. 51) oder *Κυπρίς* (V. 179) noch einer Erläuterung für Schüler, die für die Lectüre eines Tragikers reif erachtet werden? — Den einzelnen Abschnitten der Tragödie sind Inhaltsangaben vorausgeschickt. Der Verfasser ist eigentlich im Grundsatz gegen dieses Erleichterungsmittel des Verständnisses, hält in diesem Falle aber eine Ausnahme für gerechtfertigt durch die Schwierigkeiten, welche sich für den Neuling in der Lesung der griechischen Tragiker aus der Fremdartigkeit der Composition ihrer Stücke ergeben. Uns ist es mehr als zweifelhaft, ob dieser anerkennungswerthe Zweck durch diese dürren, nur den allgemeinsten Inhalt in äußerlichster Weise andeutenden, von dem innern Zusammen-

hange ganz absehenden Angaben erreicht werden kann. — Wegen Mangels an Raum müssen wir uns die Besprechung vieler Einzelheiten des Commentars, in denen wir mit dem Verfasser nicht übereinstimmen, versagen, um so mehr, als er ja selber die Geltung seiner Arbeit nur auf dem Gebiete der Pädagogik sucht. Nur unser Befremden darüber müssen wir noch aussprechen, daß er die von Haupt und Sauppe veranstaltete Sammlung von Ausgaben griechischer und lateinischer Schriftsteller ganz ignorirt. Indessen bedarf es nur einer oberflächlichen Vergleichung seiner Leistungen mit denen Schneidewin's für Sophokles und Schöne's für Euripides, um zu erkennen, daß für ihn eben nur der Standpunct der griechischen Studien auf den bayerischen Gymnasien maßgebend gewesen. Wer diesen befriedigend findet, wird auch die Nützlichkeit dieser Anmerkungen gelten lassen; wer aber die Voraussetzungen, auf welche jene Ausgaben sich stützen, und die Grundsätze, nach denen sie den Schüler nicht etwa bloß mit einzelnen sprachlichen Erscheinungen, sondern mit dem Geiste des Schriftstellers vertraut machen, sich angeeignet hat, muß lebhaft wünschen, daß die Tendenzen des Verfassers von dem Gebiete der Pädagogik fern gehalten werden. Das Gegentheil wäre ein unheilvoller Rückschritt für die ohnehin vielfach verkümmerten und gefährdeten altclassischen Studien der deutschen Gymnasialjugend.

W.

Musterstücke, Aufgaben und Stoff zu schriftlichen Arbeiten. Von Theodor Colshorn, Lehrer an der Stadttöchterschule (?). Hannover, Hahn'sche Buchhandlung 1850. Erste und zweite Stufe.

Die dritte Stufe des vorliegenden Sprachwerks, welche sein Herr Verf. zuerst dem Drucke übergeben hat, ist S. 298—301 im XXIV. Bande dieser Zeitschrift von mir angezeigt worden. Die in ihr versprochenen Aufschlüsse über Zweck und Plan der Arbeit, so wie über die Art und Weise, wie dieselbe ihr Verf. benutzt zu sehen wünscht, bringt das zweite Heft. Darnach bezwecken die beiden ersten „Stufen", die schriftliche Darstellung der Schüler möglichst vielseitig auszubilden und die beiden letzten — denn es wird noch ein viertes Heft erscheinen — denselben Gelegenheit zu geben, die so verlangte Darstellungsfertigkeit „auf alle Zweige ihres Wissens anzuwenden".

Die beiden ersten Stufen haben ganz dieselbe Einrichtung wie die dritte. Nach einem von dem Herrn Verf. gearbeiteten Musterstücke sind Aufgaben zur Nachbildung desselben in einem andern Material gestellt und es ist zu der einen oder der andern der Stoff mehr oder weniger vollständig angedeutet oder auf Orte verwiesen, wo derselbe zu finden ist.

Die „Elementarübungen" der ersten Stufe zerfallen in sieben Abtheilungen unter folgenden Ueberschriften: „Einfacher Ausdruck eines Gedankens. — Schriftliche Beantwortung vorgelegter Fragen. — Beschreibungen. — Vergleichen und Unterscheiden. — Bilder. — Erzählungen. — Briefe." —

Es ist ein ganz richtiges Verfahren, ein Material zu Stilübungen zu wählen, durch dessen Erfassung der Schüler geistig gefördert, sein Vorstellungs- und Gedankenkreis wesentlich erweitert wird; aber der Herr Verf. hat bei der Wahl der bearbeiteten und zur Aufgabe gestellten Gegenstände vielfach über die Grenzen hinaus gegriffen, die das von ihm bezeichnete Alter der Schüler und deren vorauszusetzende Vorkenntnisse stecken. Die erste Stufe ist für Schüler von 8—10 Jahren bestimmt. Ist's wohl nun angemessen, mit Knaben und Mädchen von solchem Alter vom „Weltschmerz" zu reden! oder sie demokratisch dahin zu instruiren: „Geschieht dir Gewalt, appellire an die Menge!" Und welche Bildungsstufe des Schülers setzt es nicht voraus, wenn derselbe verstehen soll, daß „die Rachsucht die widersinnigste Leidenschaft ist"; daß „die innere Glühhitze den Erdball geformt und gestaltet hat"; daß „ohne Feuer die Erde eine Hölle (?), das Leben ein ewiger Tod wäre"; daß „der Glaube die höchste Thätigkeit des Vermögens der Ideen, der menschlichen Vernunft ist"; daß „die deutsche Sprache nur sich selber gleicht, und keine der lebenden Sprachen wagt, mit ihr in die Schranken zu treten; daß sie rein und reich, vollblühend und fruchtschwer, tönend und gemessen, frei und bildsam, gewandt und bestimmt, männlich und kindlich u. s. w." sei; daß sie ihren belebenden Hauch auf die Gedankenfülle selbst ergießt, also der Darstellung Anmuth, Kraft und Klarheit verleiht u. s. w.; oder wenn dem Schüler zugerufen wird: „. . . . preise dein Geschick, daß du aus den Tiefen einer Sprache schöpfen kannst, die von Luther bis auf Goethe und Humboldt so mächtig auf Alles eingewirkt hat, was durch Erhöhung und ungebundene Anwendung geistiger Kräfte, sowohl in dem Gebiete schöpferischer Phantasie wie in dem der ergründenden Vernunft, die Schicksale der Menschheit bewegt" u. s. w.; oder wenn ihm zugemuthet wird, zu dem Musterstücke: „Die Natur ist das Reich der Freiheit" (was, beiläufig gesagt, doch ein sehr falscher Satz ist) eine Nachbildung zu liefern unter der Ueberschrift: „Die Natur ist Einheit in der Vielheit", und wenn das ihm dazu an die Hand gegebene Material Folgendes ist: „Ein geheimnißvolles Band umschlingt die Welt, sowohl die himmlischen Gestaltungen als auch die irdischen Erscheinungen, und die große Ordnung der Natur ist an das Zusammenwirken des Himmels und der Erde geknüpft u. s. w. Nebelfleck, Stern-

welt, Sonnensystem; Erde in ihrer Gestalt, Temperatur und magnetischen Spannung und mit ihrer vom Licht erregten Lebensfülle" u. s. w.; u. s. w.! —

Nicht selten mangelt den Musteraufsätzen des Herrn Verf. die Kindlichkeit und Einfachheit; er künstelt; er ahmt den sogenannten „geistreichen Stil" nach, den Dr. K. F. Becker in seinem Lehrbuche des deutschen Stils als eine unnatürliche Vergeistigung der Sprache, als die Ausgeburt eines verdorbenen Geschmacks ansieht. Man betrachte z. B. folgende Frage, die der Schüler mit allen ihren Bestimmungen in seine Antwort aufnehmen soll: „Wie nennen wir den kleingroßen Weltball, den buntspielenden, allernährenden, der für und für zur Hälfte schwarz und zur Hälfte leuchtend ist, den für und für zur Hälfte Schnee und Eis bedecken und zur Hälfte süßduftendes Grün, umblümtes Wesen, aufschwellende Knospen, wuchernde Blüthen, hocherfreuende Früchte und blaue Wasserwogen schmücken; den Weltball, auf welchem auch wir werden, wachsen, leben, leiden, lieben und vergehen?" — Wie gesucht und unklar ist nicht der Ausdruck: „Der reiche Mann (im Evangelio) war ein kieselgeherzter Teufel!" Unangemessen ist es zu sagen: „Sittlichkeit treibt Knoten auf Knoten"; oder vom Tode der treuen Mutter: „Jetzt bringt Gott die Ermüdete zu Bett"; sittlichen Tact aber läßt das Stück „die Katzenmusik" vermissen.

Die zweite Stufe ist für Schüler im Alter von 11—13 Jahren bestimmt; ihre Aufsätze ordnen sich in neun Abtheilungen: in Sprichwörter; Märchen, Legenden, Sagen; Schilderungen aus der Geographie; biblische Geschichten oder Darstellungen aus der Weltgeschichte; Fabeln; moralische Erzählungen; Charakterschilderungen; Gespräche und Briefe. Da die Stücke dieses Heftes meist der erzählenden Darstellung angehören, so sind sie ziemlich frei von dem, was denen der ersten Stufe nicht zur Empfehlung gereichen kann.

Was endlich die vom Herrn Verf. angedeutete Behandlung der einzelnen Stücke betrifft, so ist nicht daran zu zweifeln, daß sie bei energischer Ausführung des Ausführbaren etwas Rechtes bei den Schülern absetzen werde; nur von den Uebungen, die in Umbildung eines „Urtheilssatzes" in einen Frage-, Wünsche- oder Heischesatz", oder in Bildung von nackten Sätzen aller Art bestehen, darf man nichts erwarten. Ihre Bildung, isolirt von dem Bedürfnisse des Ausdrucks, ist stets etwas Abstractes, gewaltsam Gemachtes. — Schließlich sei bemerkt, daß ungeachtet der Mängel, die vielen Stücken der vorliegenden Arbeit eignen, man dieselbe doch im Allgemeinen als einen Beitrag zur bildenden Behandlung des Unterrichts im deutschen Stil ansehen kann,

da sie einem Lehrer von Geschick und Tact bei der Uebung der Nachbildung gute Dienste zu leisten vermag.

Otto.

Deutsche Sprachübungen, geknüpft an den Lesestoff. Von Fr. Pechner, Rector der Bürgerschule zu Birnbaum. Posen, Verlag von Gebrüder Scherk, 1850. 32 S. 8⁰. 5 Sgr.

Herr Pechner hat die pädagogische Litteratur schon mit einigen Schriften beschenkt, welche die Behandlung des Unterrichts in der Muttersprache zum Gegenstande haben. In dem vorliegenden Werkchen zeigt er, wie die in Lesestücken gegebenen Spracherscheinungen sich zur Belehrung über dieselben benutzen lassen. Da ich in meiner Anleitung, das Lesebuch zur Grundlage und zum Mittelpunct des Unterrichts in der Muttersprache zu machen, dieses Verfahren ebenfalls veranschaulicht habe, so muß ich das Urtheil über dasselbe Andern überlassen; nur über die Art und Weise der Ausführung werde ich mich auszusprechen haben. Das kann aber auch sehr kurz geschehen, denn Herr Pechner hat es gerade so gemacht wie ich; so treu ist er in der Nachahmung gewesen, daß ich überall meine Worte wieder finde. Ich unterlasse es jedoch, einige Stellen zum Belag für meine Behauptung auszuschreiben, denn Herr Pechner weiß es und die Leser der Revue werden mir so viel aufs Wort glauben. Daß Herr Pechner die gute Sitte außer Augen gesetzt und nicht erwähnt hat, wer bei seiner Arbeit hinter ihm gestanden, davon ist hier kein Aufhebens zu machen. Nur noch eine Bemerkung. Herr Pechner hat seine Gabe „Sprachübungen" betitelt; damit ist aber die Sache nicht recht bezeichnet, da die Betrachtung, Unterscheidung und Kenntniß der Formen der Sprache, und nicht die Aneignung derselben, das Vorherrschende oder auch das Alleinige in ihr ist.

Otto.

Allgemeine Geschichte der Litteratur von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart. Ein Handbuch für alle Gebildeten von Dr. Johannes Scherr. Stuttgart 1851.

Der Verfasser stellt im Vorworte den Begriff der Litteratur fest, gibt eine Grundirung des Gemäldes der allgemeinen Litteraturgeschichte, setzt Sinn und Zweck des vorliegenden Buches aus einander und geht dann zur Schilderung der litterarischen Schöpfungen der einzelnen Völker über, indem er mit dem Orient anfängt, mit Neugriechenland abschließt. Es wäre unbillig zu fordern, daß einer und derselbe mit gleicher Schärfe die Erzeugnisse so verschiedener Gestaltungen des Menschengeistes durch-

bringen solle, daß einer und derselbe ein so ungeheures Material im Größten und Kleinsten mit gleicher Gewalt und Genauigkeit umfasse und in allen Beziehungen strenge und ordentlich sichte. Aber daraus darf man doch nicht folgern, daß überhaupt keine allgemeine Geschichte der Litteratur von einem und demselben componirt werden solle und dürfe; denn umgekehrt ist ohne Zweifel ein umfassender Blick gar oft von wohlthätigem Einflusse für die genaue Erkenntniß und Würdigung des Einzelnen, welches nicht abgerissen dasteht, sondern mit seinen Tugenden und Fehlern einen mehr oder minder glänzenden oder festen Ring in einer ganzen Entwickelungskette bildet. Und was gegen eine allgemeine Litteraturgeschichte, das müßte noch mit größerm Rechte gegen eine allgemeine Geschichte, eine allgemeine Culturgeschichte u. s. w. vorgebracht werden. Wie also dieses Allgemeine ein inneres Recht für sich hat, so entspricht auch das Streben, solche Gesammtbilder zu schaffen, offenbar dem universalistischen Sinne der Neuzeit. Ist nun dieser Gesammtblick nicht trübe, ist dem Einzelnen nicht Gewalt angethan und sind dessen Hauptmerkmale nicht aus Unkenntniß übergangen und übersehen, so ist ein Buch der Art nicht nur nicht verfehlt, sondern ein in vielen Beziehungen fruchtbares und anregendes Werk. Wir können unserm Verfasser nicht vorwerfen, daß seine Anschauungsweise eine beengte sei oder daß er die Resultate der gediegensten Forschungen unbeachtet gelassen habe. Vielmehr müssen wir ihm nachrühmen, daß er, wo er nicht selbst zu Hause ist, meistens mit sehr glücklichem Tacte das Treffende, das Beste herauszufinden wußte, das Beste aus dem, was fertig war; — denn z. B. auf dem Gebiete der indischen Litteratur sind allerdings in neuester Zeit ganz neue Lichtpuncte aufgestiegen, aber noch sind diese frischgefundenen Wahrheiten nirgend im Zusammenhange dargestellt und dem größern Theile nach nur erst dem indischen Philologen zugänglich. Eigene und nicht gering zu achtende Untersuchungen hat der Verf. in der Litteratur der romanischen Völker und auf einigen Puncten der deutschen angestellt, und die Partieen lehren uns vorzüglich, daß er das Allgemeine mit dem Besondern zu verknüpfen in hohem Grade verstehe. Ueberall aber bewährt er sein Geschick, die eigenthümlichen Aeußerungen des Volksgeistes als solche heraustreten und sie zugleich wieder als concrete Strahlenbrechungen der einen Sonne erscheinen zu lassen. Der Titel allgemeine Litteraturgeschichte darf uns also nicht täuschen, das Buch enthält vielmehr einen gelungenen Versuch einer comparativen Litteraturgeschichte, comparativ unter dem Gesichtspuncte einer möglichst vollkommenen ἰδέα von Litteratur. Die Darstellung ist nicht eine trockene gelehrte, — denn das Buch ist nicht für

Gelehrte bestimmt, — sondern die einer lebensvollen Schilderung, die nicht selten mit schlagendem Witze und mit treffender Satire durchmischt und anziehend gemacht ist. Eines nur will uns nicht gefallen, die allzu häufigen Anspielungen auf die Jetztzeit und die nicht gehörige Achtung, welche das Christenthum einnimmt, beides freilich hervorgerufen durch die herben Schicksale, welche der Verf. mit- und erlebte. Wir bedauern es immer, wenn eine tüchtige Kraft, die durch Personen gehemmt und in ihrer Entwickelung gestört worden ist, mit diesen Personen auch das verschmäht, womit dieselben zufällig in einer äußern Verbindung stehen; wir sehen es nicht gerne, sehen es aus einem tiefen humanen und sittlichen Grunde nicht gerne, wenn die ganze staatliche und religiöse Entfaltung der Neuzeit etwas leicht gehalten wird. Doch diese eine Schattenseite des Buches wird von Vorzügen weit überwogen, und es will uns fast scheinen, sie sei mehr eine Außenseite; denn, wie wir schon äußerten, sie hat der Behandlung des Stoffes im Wesentlichen nichts geschadet. Wir dürfen demnach das Buch wirklich den Gebildeten empfehlen, und meinen, auch Fachmänner werden darin manche Anregung finden.

Zürich im Januar 1852.

H. Schweizer.

III.

Lehrbuch der allgemeinen Geschichte vom Standpuncte der Cultur für die oberen Classen der Gymnasien von Dr. Gustav Zeiß, Professor am großherzogl. Gymnasium zu Weimar. Erster Theil. Die Geschichte des Alterthums. 1e und 2e Lieferung. Weimar, Albrecht, 1850 und 1851.

Der Verf. führt in der lesenswerthen Vorrede hauptsächlich den Satz aus, daß die Geschichte in den höheren Classen der Gymnasien mit besonderer Rücksicht auf die Cultur gelehrt werden müsse. Er will damit einerseits ein zu großes Detail hinsichtlich der sog. Thatsachen und eine zu eingehende Berücksichtigung der Verfassungsgeschichte ausschließen, andererseits aber unter den verschiedenen Culturzweigen vornehmlich die Litteratur in ihr gebührendes Recht einsetzen.

Wir stehen nicht an, dem Verf. im Ganzen hierin unsere Zustimmung zu erkennen zu geben. Wer wäre nicht darin mit ihm einig, daß jedes Aufhäufen todten Stoffes, wie es in den geschichtlichen Compendien von jeher stattgefunden hat, nicht nur nutzlos, sondern sehr schädlich sei? Nicht minder aber ist zuzugestehen, daß mit der Verfassungsgeschichte viel Mißbrauch getrieben worden ist (zumal auf dem Gebiete der römischen Geschichte) und daß Kunst und Litteratur es vor-

zugsweise verdienen, als Bildungsmittel für unsere studirende Jugend benutzt zu werden.

Indessen werden sich doch jedem Leser mancherlei Bedenken hinsichtlich der Ausführung aufdrängen, die jedoch, wie wir gleich im Voraus bemerken wollen, nicht in einer Verschuldung des Verf., sondern nur in der Sache und in dem Wesen der Compendien ihren Grund haben. Ist es z. B. erschöpfend, wenn der Verf. über Herodot bemerkt, daß sein Werk eine äußere und eine innere Einheit habe (letztere durch „die religiöse Idee einer Weltordnung, welche jedem Wesen seine bestimmte Bahn und seine festen Schranken angewiesen hat")? Und wenn es auch erschöpfend wäre, so weit ein solcher Gegenstand in wenigen und zugleich populären Worten erschöpft werden kann: was soll ein Schüler mit solchen Reflexionen machen, wenn er das Werk nicht selbst gelesen hat und demnach ihre Richtigkeit an seiner eigenen Kenntniß der Sache erproben kann? Und doch kann der Schüler nicht Alles, was der Verf. erwähnt, lesen, und wenn er es liest, ist es dann aus nahe liegenden pädagogischen Gründen nicht viel richtiger, wenn der Lehrer derartige Bemerkungen beim Lesen selbst mit dem Schüler zusammen findet und feststellt?

Auf eine ähnliche Ausstellung werden wir noch durch eine andere Partie des Werkes geführt. Der Verf. hat nämlich, wie sich gehört und gebührt, auch die orientalische Geschichte, also insbesondere die der Inder, Assyrier, Babylonier, Juden, Phönicier, Aegyptier und Perser, nicht verabsäumt und dabei nicht unterlassen, in die üblichen Fächer (Land, Volk, Geschichte, Religion, Sprache, Litteratur, Kunst) alles das einzutragen, was er für wissenswerth gehalten hat. Nun weiß aber Jedermann, der sich nur einigermaßen auf diesen Gebieten der Geschichte umgesehen hat, wie es dort aussieht, wie dürftig, wie unsicher unser Wissen ist, wie es hauptsächlich auf Combinationen beruht, die sich in diesem Kopfe so, in jenem wieder anders gestalten, endlich aber auch, wie dasselbe, man möchte fast sagen, jeden Tag nicht nur eine Erweiterung, sondern zugleich auch eine Umgestaltung erhält (man denke nur an die Entdeckungen, die Lepsius in Aegypten, die Layard in Ninive gemacht hat). Gleichwohl aber muß jedes dieser Fächer, die nun einmal da sind, ausgefüllt werden. Wie ist es da anders möglich, als daß Gewisses mit Ungewissem, Klares mit Dunklem, Passendes mit Unpassendem gemischt und so ein Bild entworfen wird, welches, in sich wenig zusammenhängend, überdem jeden Tag durch die Fortschritte der Entdeckungen als ganz falsch erwiesen werden kann? Ref. ist der Ansicht, daß auf diesen Gebieten, wenigstens für Indien, Assyrien, Babylonien

und Aegypten der Lehrer nicht wohl etwas Anderes thun kann, als die Schüler mit den Ergebnissen der Forschungsreisen bekannt machen, ihnen möglichst viele Abbildungen zeigen und daran das Wenige anknüpfen, was sich hieraus für die Geschichte folgern läßt oder was man etwa aus andern Quellen weiß. Es ist dieß die Methode, welche Heeren in seinen für die damalige Zeit überaus schätzbaren Ideen befolgt hat und die also nach unserer Meinung auch der Lehrer beim Unterrichte einschlagen soll, die aber freilich für Compendien völlig unzugänglich ist, da ja diese immer etwas ganz Vollständiges enthalten sollen und müssen. Dafür sind sie aber auch gerade in diesen Partieen in der Regel völlig ungenießbar.. Hier, wo das Einzelne erst recht genau betrachtet sein will und wo man schon im engsten Kreise bei Folgerungen, die man etwa ziehen möchte, den größten Irrthümern ausgesetzt ist, hier zeigt sich eben vorzugsweise recht deutlich, wie unpassend zumal für die Jugend die Vogelperspective der Compendien ist.

Der Verf. wolle uns verzeihen, daß wir gerade sein Buch benutzen, um einige Mängel nachzuweisen, die nach unserer Ansicht allen Compendien mehr oder weniger ankleben werden. Allein es ist durchaus nöthig, daß darauf immer wieder von Neuem aufmerksam gemacht und der Beweis an concreten Fällen geführt wird. Im Uebrigen fügen wir gern hinzu, daß das Buch manche Vorzüge hat, die wir in andern ähnlichen Büchern nicht finden. Der Verf. hat eine glückliche leichte Hand, mit der er das Geeignete hervorzuheben und, wenn auch zuweilen etwas locker, zusammenzureihen versteht. Auch hat er die vorhandenen Hülfsmittel nicht ohne Fleiß und Umsicht benutzt. Einzelne Fehler aufzustechen, kann natürlich nicht unsere Absicht sein.

Noch haben wir zu bemerken, daß in den vorliegenden zwei Lieferungen die Geschichte der asiatischen Völker und die griechische Geschichte bis auf die Schlacht bei Chäronea enthalten ist. Ob der Verf. im Stande sein wird, wie er es beabsichtigt, mit einer dritten Lieferung die ganze alte Geschichte abzuschließen, da ihm namentlich noch die ganze römische Geschichte übrig ist, möchten wir bezweifeln.

Wir knüpfen hieran sogleich die Anzeige eines andern, obwohl sehr verschiedenen Buches:

Geschichten, charakteristische Züge und Sagen der deutschen Völkerstämme aus der Zeit der Völkerwanderung bis zum Vertrage von Verdün. Nach den Quellen erzählt von O. Klopp, Gymnasiallehrer in Osnabrück. 2 Thle. Leipzig, Weidmann, 1851.

Dieses Werk ist, wie die Vorrede zeigt, aus einer sehr richtigen und anerkennenswerthen Opposition gegen das Compendienunwesen hervorgegangen und verdient in dieser Hinsicht unsere freudige Begrüßung in

vollem Maße. Der Verf. will durch die Frische und Unmittelbarkeit der Quellen auf die Jugend wirken und hofft dadurch nicht nur den Wissenstrieb derselben zu reizen, sondern auch ihr Herz zu erwärmen, und es ist gewiß kein Zweifel, daß dieß geschehen kann und fast nur hierdurch zu erreichen sein wird. Auch ist nicht zu verkennen, daß der Verf. seine Aufgabe mit Geschick und nicht ohne Sachkenntniß behandelt hat.

Das Buch hat indeß drei Fehler, die nach unserer Ansicht die Erreichung seines Zweckes wesentlich hindern werden und die wir hier aufzählen wollen, weil man sich daraus zugleich ein deutliches Bild von der Beschaffenheit des Ganzen wird entnehmen können.

Erstens. Jeder Band enthält auf etwa 400 ziemlich weit gedruckten Seiten mehr als 100 Stücke, die alle kleine Ganze für sich bilden und unter einander durch einen bloß äußerlichen Faden zusammengehalten werden. Das Interesse des Lesenden wird daher in der schnellsten Folge von dem einen auf den andern Gegenstand fortgerissen, und die Folge hievon wird bei dem Knaben in der Regel nur Zerstreuung und Ermüdung sein: um so mehr, als die Quellen, aus denen die Stücke genommen sind, auf das bunteste unter einander gemischt sind.

Zweitens. Der Verf. hat seine Quellen in der Regel nicht übersetzt, sondern ganz frei bearbeitet, und zwar so, daß er nach Belieben nicht nur weggelassen, sondern auch hinzugesetzt hat. Ja es finden sich zwischen den Stücken, die auf diese Art auf den Quellen beruhen, ziemlich viele Stücke aus den Grimm'schen Schriften, auch aus Mascoy's deutscher und Aschbach's westgothischer Geschichte untermischt. Man hat also nirgends die für den Zweck des Buches so wesentliche Gewißheit, daß man aus den Quellen und nur aus diesen getränkt werde.

Mit dem ersten Fehler hängt aber drittens noch zusammen, daß neben einer großen Menge unzweifelhaft interessanter Züge (wir wollen nur an die bekannten langobardischen Sagen von Alboin, Rosamunde, Autharis und Theodelinde aus Paul Warnefried erinnern) sich eine wohl noch viel größere Menge solcher findet, für die sich bei der Jugend schwerlich ein Interesse wird erwecken lassen; weßhalb wir beispielsweise nur auf den größten Theil der Auszüge aus Gregor von Tours hinweisen wollen, dessen Werk, so wichtig es für den Geschichtforscher ist, gleichwohl nur wenig Brauchbares für die Jugend zur Uebersetzung oder Bearbeitung darbieten wird.

Nach unserer Ansicht hätte sich der Verf. für die Zeit der Völkerwanderung, die er sich zum Gegenstand genommen, auf eine kleinere Anzahl von Studien beschränken, diese aber mehr im Zusammenhang,

also in größerer Ausdehnung und in einer wenn auch freien Uebersetzung bieten müssen. Dann würde der Knabe weniger als durch diese übergroße Mannigfaltigkeit mit seinem Interesse zertheilt werden; er würde die Art des Quellenschriftstellers wenigstens einigermaßen kennen lernen und auch hierdurch ein Interesse mehr gewinnen, und endlich würde er jenes Gefühl der Gewißheit nie verlieren, daß es wirkliche Quellen seien, aus denen er seine Kenntniß der Geschichte vermehre, während dagegen das Werk, wie es vorliegt, doch immer nur den Eindruck einer Notizensammlung machen wird, gegen die sich die Jugend in der Regel ziemlich indifferent verhalten wird.

Die Völker, auf welche sich das Werk erstreckt, sind folgende: Gothen, Vandalen (der ostgothische Krieg, die Westgothen in Spanien), Langobarden, Franken, Sachsen. Dazu kommen noch als besondere Abschnitte: Karl der Große und seine Zeit, Ludwig der Fromme und seine Söhne; zwei Abschnitte, für welche wir uns, um noch dieß zur Verdeutlichung unserer Ansicht hinzuzufügen, auf Einhart's und Nithart's bekannte Werke beschränkt haben würden.

Unter diesen Umständen wird das Werk zwar für Gymnasiallehrer und hier und da wohl auch für einen Dilettanten sich als brauchbar erweisen, obwohl für erstere doch immer nur in bedingter Weise, weil sie darin aus den angeführten Gründen keinen auch nur einigermaßen genügenden Ersatz für das Studium der Quellen selbst finden werden. Für Schüler aber glauben wir es nicht empfehlen zu dürfen.

Bilder aus der Culturgeschichte des teutschen Volkes, nach den bewährtesten teutschen Geschichtschreibern und Dichtern entworfen und geordnet von J. A. Pflanz. Nebst einem Abriß der teutschen Geschichte. Stuttgart, Hallberger, 1851. 8°. VI u. 582 S.

Das Buch besteht aus zwei Stücken. Das erste ist der „Abriß der teutschen Geschichte", welcher nebst einer ebenfalls beigefügten Zeittafel 64 Seiten umfaßt und der nach der Ueberzeugung des Verf. „sich hauptsächlich als Leitfaden beim historischen Unterrichte für teutsche Schulen eignen dürfte". Ueber diesen Theil ist wenig zu sagen. Er enthält so viel der geschichtlichen Scheidemünze, als sich in dem Raume von 64 Seiten geben läßt. Ob dabei einige Unrichtigkeiten und Schiefheiten mehr oder weniger vorkommen, ist ziemlich gleichgültig; denn es liegt in der Natur solcher Abrisse, wenn sie mehr als bloße Elemente, wenn sie einen wirklichen Zusammenhang für die Jugend bieten wollen, daß sie nothwendig durchaus inhaltsleer und schief sein

müssen. Wenn der Verf. z. B. von Kaiser Maximilian I. sagt, daß er eine Verfassung des deutschen Reichs herzustellen gesucht, daß er das Fehderecht abgeschafft, den ewigen Landfrieden eingeführt, das Reichskammergericht gegründet habe (S. 21), so ist dieß allerdings dasjenige, was ein Compendium der Art nur sagen kann und was man so ziemlich in allen Compendien finden wird. Wer aber nur einigermaßen mit der Geschichte jener Zeit näher bekannt ist, der weiß auch, wie unrichtig es ist und wie vielmehr zu sagen ist, daß Maximilian I. die Bestrebungen der damaligen Zeit nach einer Verfassung des deutschen Reichs nach Kräften gehindert habe und daß diese Bestrebungen auch wirklich durch seine Schuld im Wesentlichen gescheitert seien, so daß nur jene Institutionen zu Stande kamen, zu deren Verhinderung seine Macht nicht ausreichte. Aber dieser tiefere und einzig wahre Zusammenhang läßt sich eben in einem Compendium nicht verfolgen.

Das andere Stück ist eine Auswahl von geschichtlichen Lesestücken aus den verschiedensten Autoren, welche, wie der Titel besagt, Bilder aus der Culturgeschichte des deutschen Volkes genannt werden, also eine geschichtliche Chrestomathie. Die Auswahl ist ziemlich bunt. Die bekannten populären Schriften von Rösselt, Süßkind, die Compendien von Dittmar, Kappe, Raumers Hohenstaufen, Pfisters deutsche Geschichte, Duller, Uhland, Platen, Walther von der Vogelweide, Wirth, Zschokke, Nieritz, L. Brachmann, A. Hagen, Luther, mancherlei Zeitschriften und noch eine ziemliche Anzahl anderer haben die Zuthaten zu dem jedenfalls sonach ziemlich mannigfaltigen Mahle geliefert, welches dem Leser geboten wird. Wer freilich dieser Leser sein solle, der dieß Alles mit Nutzen und Gewinn genießen soll, ist schwerlich abzusehen. Denn wenn der Verf. bemerkt, daß er besonders Sonntagsschulen und ähnliche Anstalten im Auge gehabt habe, so dürften diese für eine derartige Nahrung am allerwenigsten geeignet sein.

Sonderbar ist der in der Vorrede mit folgenden Worten ausgesprochene Grundsatz: „Um ferner einer oft so störenden Gleichförmigkeit in Beziehung auf die Darstellung vorzubeugen, habe ich vorgezogen, die Schriftsteller, aus denen ich geschöpft, möglichst unverändert sprechen zu lassen." Man sieht daraus, wie sich für Alles in der Welt ein Grund finden läßt; jedenfalls aber würde der Grund etwas scheinbarer geworden sein, wenn er gesagt hätte: „Um einem störenden Vielerlei und Allerlei vorzubeugen, habe ich mich nicht entschließen können, die verschiedenartigsten Bruchstücke aus hunderterlei Schriftstellern lediglich hinter einander (mit geringen Abänderungen) drucken zu lassen", und wenn er demgemäß auch wirklich gehandelt, d. h. entweder etwas Eigenes geliefert

oder (was wohl das Beste gewesen wäre) das ganze Buch ungedruckt gelassen hätte.

Geschichtsparagraphen für den historischen Elementarcursus in Gymnasien und ihnen gleichstehenden Lehranstalten von Dr. Fr. Max. Oertel, Prof. an der Landesschule in Meißen. Leipzig, Brockhaus, 1851. 8°. X u. 164 S.

Das Eigenthümliche dieses Büchleins besteht in einem ganz neuen Schematismus für die Weltgeschichte. Diese soll nämlich ihre Dreitheilung in alte, mittlere und neue Geschichte verlieren und dagegen in Zukunft nur eine zweitheilige, eine antike und moderne, sein. Gewissermaßen zum Ersatz für den hier verlornen Theil erhält sie aber dafür wieder (abgesehen von den nach der Zeit gemachten Unterabtheilungen) für jeden der beiden Haupttheile drei andere vollkommen geschiedene Abtheilungen; sowohl die alte als die moderne Geschichte zerfällt nämlich wieder in die Geschichte von Asien und Afrika, von Europa und von Australien. Eben so neu wie die Eintheilung selbst ist auch das Eintheilungsprincip. Dieses wird (S. 2) mit folgenden Worten aufgestellt: „Epoche macht das welthistorische Auftreten eines neuen Volksstammes und einer neuen Religion."

Wie es die Pflicht jedes redlichen Recensenten ist, so stellen auch wir uns ganz auf den Standpunct des Verfassers. Wir reden also nicht davon, wie äußerlich jenes Princip und jene Eintheilung ist, wie schwer es z. B. ist, für die alte Geschichte Asien und Europa zu trennen und in Folge davon, um nur Eins anzuführen, den Alexander in Asien ein großes Reich stiften zu lassen, ehe er in Europa geboren und erzogen und König geworden ist, wie es überhaupt dabei ganz unmöglich ist, einen innern Zusammenhang der Weltgeschichte herzustellen, auf den es doch auch ein klein wenig ankommen möchte, und wie die tausenderlei Einwendungen sonst noch lauten möchten, die wir hiergegen machen könnten. Aber wir können auch beim besten Willen nicht einsehen, warum bei jenem Eintheilungsprincip nun gerade das Auftreten dieses oder jenes neuen Volksstammes und dieser oder jener Religion, nämlich für Asien und Europa das Auftreten der Araber und des Islams, für Europa das der Germanen und des Christenthums, für Amerika das „der Germanen und Slawen und des Christenthums" eine ganz neue Epoche machen sollte, und nicht z. B. für Asien ebenso die Ausbreitung des Hellenenthums durch Alexander, nachher die Ausbreitung des Christenthums, und später wieder die der Tartaren und Mongolen. Denn daß in diesen letzteren Fällen der Wechsel sich nicht über den ganzen Erdtheil erstreckte, darf uns nicht eingewendet werden, da dieß auch bei den vom Herrn Verf. angenommenen Epochen keineswegs stattfindet

(was, beiläufig gesagt, an sich auch wohl ein kleiner Fehler sein möchte). Ferner können wir durchaus keinen Grund finden, warum der Herr Verf. Australien ganz ausgeschlossen hat. Denn gerade wie er Amerika dießseits und jenseits des J. 1492 n. Chr. als Haupttheil der antiken und modernen Geschichte aufführt, so hätte er es folgerecht auch mit Australien vor und nach Cook machen müssen. Daß sich vor Cook und vielleicht auch nach Cook nichts über die Geschichte von Australien sagen läßt, hebt die Bündigkeit dieses Schlusses nicht auf. Denn auch von Amerika weiß der Herr Verf. für die Zeit von Christo bis 1492 so wenig etwas zu sagen, daß vielmehr dieser Theil in der antiken Geschichte gar nicht vorkommt, obgleich er in der Einleitung angekündigt ist. Man sieht also, daß es dem Herrn Verf. auf einen Inhalt seiner Theile nicht ankommt, wenn nur die Theile selbst seinem Principe gemäß vorhanden sind.

Wir könnten noch manche derartige Dinge anführen; doch der Raum gebietet uns abzubrechen. Auch wird das Bemerkte vollkommen ausreichen, um den Leser mit der Eigenthümlichkeit dieses neuen Schematismus bekannt zu machen. Damit ist aber in der That das ganze Wesen des Buches erschöpft; denn im Uebrigen enthält auch dieses Buch eben wieder nichts als die landläufige Scheidemünze. Wir glauben also, nachdem wir die Quintessenz aus dem Buche gezogen, mit gutem Gewissen sagen zu können, daß sich Niemand weiter mit der Lectüre desselben zu incommodiren brauche. Leider wird es wenigstens nicht an einigen Gymnasiasten fehlen, die damit gequält werden!

. . t . .

VI.

Die Naturlehre nach ihrem jetzigen Standpuncte mit Rücksicht auf den innern Zusammenhang der Erscheinungen. Von Dr. Carl Sebastian Cornelius. Mit 417 eingedruckten Holzschnitten. Leipzig, Friedrich Fleischer, 1849. X u. 698 S. 8°.

Nicht durch bloße Zusammenstellung von Thatsachen oder mit specieller Hinsicht auf die Physik von Beobachtungen der Dinge der Außenwelt und ihrer Veränderungen entsteht eine Wissenschaft; es gehört dazu noch ein verknüpfendes Band, durch welches jene Thatsachen, jene Beobachtungen zu einem organischen Ganzen vereint werden, und das sind die Ideen, durch welche der reflectirende Verstand das bis dahin Lockere, beziehungslos Nebeneinanderliegende belebt. Dieß Beides: Sinn und Verstand, oder Praxis und Speculation muß vereint sein, wo eine Wissenschaft aufgebaut werden soll; denn das Eine führt nur zu einem aller

organischen Verbindung baaren, zusammenhangslosen Aggregate von Erfahrungen, das Andere nur zu trockenen und unfruchtbaren Abstractionen.

In der Geschichte der physikalischen Wissenschaften finden wir die Bestätigung. Erst da, wo die Speculation die gesammelten Resultate der Beobachtungen in ihrem innern Zusammenhange erfaßt, erst nachdem die Naturnothwendigkeiten durch den speculativen Verstand aus den Naturgesetzen zur klaren, reinen Erkenntniß gekommen waren, geschah ein neuer Schritt in der Wissenschaft, der fruchtbringend wurde für spätere Zeiten. Wir erinnern an das Verhältniß, in welchem Tycho's, Kepler's und Newton's Verdienste zu einander stehen.

Wie im Großen, ist es auch im Kleinen — sollte es wenigstens sein. Zwar neigt der Eine mehr zu der einen, der Andere mehr nach der andern Seite, und nur in besonders begabten Individuen treten beide in gleicher Stärke hervor; doch sollte jeder Einzelne, welcher sich einer Wissenschaft widmet, dieselbe in seinem Innern als Wissenschaft erfassen. Der angehende Physiker namentlich sollte sich nicht genügen lassen an den bloßen Resultaten, welche ihm als etwas Fertiges geboten werden — dann ist und bleibt er ein bloßer Praktiker; er sollte — daran erkennt man, ob er für seine Wissenschaft beseelt ist — jenes Band schlingen lernen oder zu lernen suchen, welches die Thatsachen organisch zusammenhält, er sollte auch speculiren.

Zu solchen Studien, wie wir sie eben von dem Physiker gefordert haben, empfiehlt sich besonders vorliegendes Werk. Es ist kein Buch für die Schule; es ist für solche berechnet, welche auf einer höheren Stufe stehen. Wir empfehlen darum das Werk allen denen, welche die Physik als Wissenschaft verehren, für sie als solche weiter wirken wollen oder von Liebe zur Erkenntniß als reine Erkenntniß erwärmt sind; wir empfehlen es nicht denen, welchen die Physik nichts weiter ist als eine reiche Halte, in welcher edle und unedle Erze zu finden sind, ohne sich der Mühe zu unterziehen, die Erze selbst mit fördern zu helfen, sondern denen, welche die unbesiegbare Neigung in sich fühlen, selbst mit hinabzusteigen in den Schacht, um in der Tiefe die gehaltreichen Gänge und Adern zu verfolgen und auszubeuten. Wir verheißen denen, welche zu dem Studium des vorliegenden Werkes schreiten, viel sichern Gewinn, und selbst dann, wenn die Resultate, zu denen der Herr Verf. gelangt, nicht annehmbar erscheinen möchten, vielfache Anregung zu weiterem Forschen. Deßhalb empfehlen wir das Werk gerade denen, welchen die Lehren der Physik, wie sie in gewohnter Weise in den Lehrbüchern gegeben werden, bereits bekannt sind, und die sich ergehen wollen in

dem Genusse, welcher sich darbietet, wenn wir eine Höhe erreicht haben, von welcher aus wir das ganze Gebiet überschauen, welches wir bereits durchwandert haben und welches uns zu durchwandern noch bevorsteht.

Referent muß offen gestehen, daß er mit geringen Erwartungen das Werk zur Hand nahm; denn er fürchtete naturphilosophischen Studien ohne realen Boden und metaphysischen Speculationen zu begegnen, welche der Erfahrung und Beobachtung nicht die nöthige Berechtigung zugestanden haben möchten. Es kündigt sich nämlich der Herr Verf. als Herbartianer an. Referent war besorgt, ungeachtet „unter den verschiedenen philosophischen Lehren keine ist, welche die Macht des erfahrungsmäßig Gegebenen so vollständig anerkennt und dasselbe so gewissenhaft zur Basis ihrer Untersuchungen macht als die Lehre Herbart's". Der Verf. hat jedoch Wort gehalten, wenn er verspricht, daß man keine eigentlich metaphysische Speculation finden solle; wenn er erklärt, damit wolle er den Leser nicht behelligen, denn er wisse sehr wohl, daß die heutige Zeit einer derartigen Speculation von Herzen abhold sei.

Der Verf. geht von den einfachsten sinnlichen Wahrnehmungen aus, wie sie Jeder bei offenen Sinnen macht; schreitet im gehörigen Zusammhange fort zu den Thatsachen, welche die Erscheinungen bei schärferen Beobachtungen und Versuchen darbieten, und leitet aus ihnen Schlüsse ab, welche in Rücksicht auf die Grundlage der Naturwissenschaft von Wichtigkeit sind. Das Princip der Induction und Analogie leitet ihn, und so gelangt er zu einer Theorie, welche, wenn man will, atomistisch genannt werden kann und die vielleicht geeignet ist, der Naturwissenschaft als Grundlage zu dienen. Die Auswahl der Thatsachen ist durchweg zweckmäßig. Es sind die Fundamentalerscheinungen hervorgehoben und die sich daraus ergebenden thatsächlichen Folgerungen in ausreichendem Maße aufgezählt, um darauf die Theorie zu gründen oder durch sie dieselbe zu stützen.

Das Werk zerfällt in zwei Theile, von denen der erstere von den wägbaren Stoffen, der andere von den unwägbaren Stoffen oder sogenannten Imponderabilien handelt. — Diese Eintheilung erscheint für den ersten Blick befremdend, insofern in den bessern neuern Lehrbüchern der Physik das Wort „Imponderabilien" mit einer gewissen Scheu vermieden wird. Wie der Herr Verf. es verstanden wissen will, wird sich sogleich ergeben.

Die Untersuchung beginnt damit, daß die Naturlehre zu ihrer Grundlage sinnliche Wahrnehmung hat, daß die große Anzahl der Körper sich zwar durch Eigenschaften unterscheiden, diese aber relativ

seien und daher uns das eigenthümliche Was oder die Qualität der Dinge durch die Sinne nicht bekannt werde. Die Beobachtung lehre, daß die Dinge der Natur einen Wechsel in ihren sinnlichen Eigenschaften erfahren in Folge des Zusammentreffens mit andern Dingen. Deßhalb setze der Verstand voraus, daß etwas Fremdes als Ursache hinzugetreten sein müsse, um das Neue zu stiften; wie aber die Ursache es anfange, um so zu wirken, darüber belehre die Erfahrung nicht. Die Chemie zeige uns nun, daß sehr viele Körper nicht einfach seien, sondern sich in einfache Bestandtheile (Elemente) zerlegen lassen. Diese Elemente unterschieden sich ebenfalls wie die Körper durch Eigenschaften, welche relativ seien, und es wechselten die sinnlichen Merkmale, sobald die Gemeinschaft der Elemente unter einander eine andere werde. Hier sei mithin der Stoff, welcher zu einem andern hinzukommen müsse, um in seiner Gemeinschaft mit demselben neue Merkmale der Wahrnehmung darzubieten, die Ursache.

Diese chemischen Betrachtungen führen zur Frage von der Theilbarkeit der Materie und von den Atomen. Es wird nachgewiesen, daß der Gedanke der unendlichen Theilbarkeit ungereimt ist und in der Physik nicht geduldet werden kann. Der Verf. kommt zu dem Schlusse: daß die Materie zuletzt nicht wieder aus Materie besteht, sondern daß ihre Bestandtheile schlechthin einfach sind, daß die raumerfüllende Materie also aus unräumlichen Elementen construirt werde. Der Widerspruch, welcher hierin zu liegen scheine, habe zu der Ansicht von den untheilbaren Atomen der Körper geführt, die aber nicht statthaft sei. Der Verf. sollte nun aus seinen unräumlichen Elementen die räumliche Materie construiren; er sagt aber: „Allerdings würde es dann eine Aufgabe der Physik sein, aus solchen Elementen die mit Raumbestimmungen behaftete Materie zu construiren, wobei man freilich gewisser speculativen Betrachtungen nicht wohl entrathen könnte. Da es nun unsere Absicht nicht ist, auf dergleichen Betrachtungen hier einzugehen, so werden wir uns der bisherigen atomistischen Theorie bedienen, da sich dieselbe in anderer Hinsicht und mit den gehörigen Modificationen als eine wohl berechtigte Vorstellungsweise betrachten und alle anderen Ansichten an Fruchtbarkeit hinsichtlich der Erklärung der Erscheinungen weit hinter sich läßt." Liegt hierin Consequenz? —

Die Atome, d. h. die nicht weiter theilbaren Elemente, müssen verschiedener Qualität sein. Daraus folgt, daß die bisher als einfach angenommenen Körper auch aus ungleichartigen Atomen zusammengesetzt sein müssen. Dieß führt auf den Gedanken, daß Ungleichartigkeit der Elemente überhaupt das Princip der Anziehung sei. Die Untersuchung

führt nun dazu, daß die Atome sowohl in einander als außer einander sein können, und somit hält sich der Verf. berechtigt, sich der Durchdringlichkeit der Atome zur Erklärung der Erscheinungen zu bedienen. Die Betrachtung der Porosität führt darauf, daß man nicht den Schluß ziehen dürfe, daß auch zwischen den Atomen leere Räume vorhanden seien; wegen der Cohäsion ferner wird den Atomen eine gegenseitige Anziehung beigelegt, ohne dieselbe einer besonderen Kraft zuzuschreiben; endlich wird nachgewiesen, daß bei den Atomen eine Wirkung in die Ferne nicht denkbar sei.

Nach diesen allgemeinen Grundbetrachtungen wendet sich der Verf. zu der Bildung der Materie.

Jedes Element muß durch seine Qualität positiv bestimmt sein. Dieselbe ist bei mehreren entweder gleich oder conträr entgegengesetzt. Die Gegensätze können sowohl nach Beschaffenheit als auch nach Größe verschieden sein. Der Gegensatz hat im Fall des Zusammentreffens der Elemente einen realen Erfolg. Es kann nämlich das Entgegengesetzte der Qualitäten sich nicht aufheben, weil es kein abtrennbares Stück ist, und so bleibt nichts Anderes übrig, als daß sich jedes Element gegen das andere in seiner Qualität behauptet als das, was es ist. Störung (Action) sollte erfolgen, Selbsterhaltung (Reaction) hebt die Störung auf. Jede Reaction, die von einem Elemente ausgeht, wenn es sich gegen ein bestimmtes anderes in seiner Qualität behauptet, hat demnach einen eigenthümlichen Charakter. In der Reaction liegt der Grund der Anziehung der Elemente zu einander. Ebenso zeigt sich hier die Nothwendigkeit der Durchdringlichkeit der Elemente. — Die Elemente werden nun der sinnlichen Vorstellung näher gebracht, indem sie als Kügelchen betrachtet werden. Treten Elemente, zwischen denen ein Gegensatz besteht, in Gemeinschaft, so bilden sie die kleinsten Massentheilchen (Molecul), wobei sich der Begriff der Attraction und Repulsion zwischen den Elementen herausstellt, so daß die Elemente selbst, ganz oder ungetheilt, wie sie sind, Kräfte werden oder insofern Kräfte sind, als sie mit andern von entgegengesetzter Qualität zusammen sind. — Sind so die kleinsten Massentheilchen gewonnen, so ergibt sich durch eine Vereinigung derselben auch eine bestimmte innere Gestaltung, welche sich oft als Krystallisation offenbaren wird. — Der Gegensatz der Elemente führt zu dem Begriffe der chemischen Verwandtschaft; der stärkere oder schwächere Gegensatz mit Rücksicht darauf, ob derselbe gleich oder ungleich ist, gibt die Zahlen für die Verhältnisse in der Chemie; aus den bestimmten Verhältnissen, in denen sich die Elemente zu kleinsten Massentheilchen verbinden, folgt

die verschiedene Krystallform, ebenso der Isomorphismus — Cohäsion, Adhäsion, Auflösung in unbestimmten Verhältnissen, mechanische und chemische Trennung, das Zerreißen, die Elasticität, Undurchdringlichkeit, chemische Auflösung reihen sich hieran. Schließlich wird noch eine Wirkung in die Ferne begreiflich gemacht, ohne den Atomen besondere Kräfte beilegen zu müssen, vermöge deren sie unmittelbar auf einander wirken.

Es folgt nun die Lehre von dem Gleichgewicht und der Bewegung der Körper und die Akustik. Zweckmäßig betrachtet der Verf. die tropfbar flüssigen und gasförmigen Körper in demselben Abschnitte. Auf die Akustik machen wir besonders aufmerksam. Im Ganzen bemerken wir, daß die getroffene Auswahl des Stoffes dem gesetzten Zwecke angemessen ist.

Der zweite Theil beginnt mit einer Untersuchung über die Imponderabilien im Allgemeinen und über die Schwere insbesondere.

Da die mannigfachste Abstufung der Größe und Ungleichheit des Gegensatzes zwischen den Elementen in hohem Grade wahrscheinlich ist, sagt der Verf., so kann es auch solche Elemente geben, welche wegen der Schwäche oder allzu großen Ungleichheit ihres Gegensatzes gegen andere nicht geeignet sind, mit diesen cohärente Materie zu bilden. — So kann der Gegensatz gewisser Elemente gegen alle die, welche zur Bildung starrer Materie tauglich sind, zwar stark, aber dabei sehr ungleich sein, so daß sich ein einziges Element oder Massentheilchen der Materie mit einer außerordentlich großen Anzahl solcher Elemente verbinden kann, ehe das Maximum der Reaction eintritt. In dieser Combination findet der Verf. das Princip der Wärme. — Dann kann auch der Gegensatz schwach, dabei aber viel weniger ungleich sein als im vorigen Falle. Aus dieser Combination sollen sich die elektrischen Erscheinungen ergeben. — Endlich kann der Gegensatz schwach und dabei sehr ungleich sein. Dieß wären die Lichtelemente. — Elemente von starkem und gleichem oder doch nicht sehr ungleichem Gegensatze liegen den chemischen Grundstoffen zu Grunde.

Der Herr Verf. sucht nun die Existenz derartiger Elemente nachzuweisen und faßt sie dann — an die sogenannten Imponderabilien erinnernd — unter dem Namen des Aethers zusammen, so daß er mithin drei Aetherarten unterscheidet. Er gesteht zwar, daß nur durch die Erscheinungen selbst entschieden werden könne, ob alle die Aetherarten oder bloß die eine oder andere in der Wirklichkeit zulässig sind, doch macht ihm die Verschiedenheit der Erscheinungen auch eine Ver-

schiedenheit der substantiellen Grundlage wahrscheinlich. — Ohne darauf weiter einzugehen, bemerkt Referent, daß es doch wenigstens eben so wahrscheinlich ist, Licht, Wärme und Elektricität in verschiedenen Bewegungen des Lichtäthers begründet zu finden und nicht gerade in einer verschiedenen substantiellen Grundlage.

In Beziehung auf das Licht sucht der Verf. zu zeigen, daß seine Elemente sowohl der Emanations- als Vibrationstheorie untergelegt werden können, welche Theorieen beide a priori gleichberechtigt sind, entscheidet sich jedoch wegen der Interferenzerscheinungen für die Vibrationstheorie.

Bei den Aetherelementen ist nun für den Verf. der Ort, seine Ansicht über die Schwere zu entwickeln. Wir müssen auf die Schrift selbst verweisen, bemerken nur, daß es ebenfalls der Aether sein soll, welcher die gegenseitige Anziehung der Körper bedingt, daß jeder Körper durch den Wechsel der Attraction, welche zwischen ihm und allen Moleculen der Materie stattfindet, und der Repulsion, welche aus der Verdichtung des Aethers zwischen seinen eigenen Elementen entsteht, den Aether zu einem besondern Systeme von Schwingungen veranlassen soll, welches sich je nach der Masse des Körpers in eine unermeßliche Entfernung erstrecke. Die Rückwirkung des schwingenden Aethers sei es nun, was die Körper wirklich gegen ihren gemeinschaftlichen Schwerpunct hintreibe, so als ob in diesem die Gravitation ihren Sitz habe.

Es bliebe endlich noch übrig, die Ansicht des Verf. über das Wesen des Magnetismus anzudeuten. Derselbe soll seinen Grund haben in der Construction der betreffenden Körper selber. Diese sollen aus zwei entgegengesetzten Bestandtheilen bestehen und die Form, die Anordnung der Theilchen soll hier die Ursache von neuen, in die Ferne wirkenden Kräften sein. Die Vermittelung des polaren Zustandes in die Ferne geschehe durch die eine oder andere der von dem Verf. angenommenen Aetherarten.

In Beziehung zur Elektricität wäre noch besonders hervorzuheben, daß der Verf. insofern Franklinianer wird, als er nur eine Materie annimmt, und außerdem wäre zu bemerken, daß ihm der elektrische Zustand, welchen man gewöhnlich als den negativen bezeichnet, der positive ist. Das Erstere erscheint als nothwendige Folge der Grundansichten des Herrn Verf.; für das Andere ist ihm Bestimmungsgrund die Gestalt der elektrischen Lichterscheinungen an Spitzen. Die letztere Ansicht scheint uns jedenfalls nicht so streng begründet, daß man von der gewöhnlichen Annahme abweichen sollte. — An einer Spitze am positiven Conductor der Elektrisirmaschine (im gewöhnlichen Sinne genommen) zeigt sich ein

leuchtender Feuerbüschel, an einer ihm entgegengehaltenen Spitze ein leuchtender Stern. Jener Büschel soll nun daher entstehen, daß die Lufttheilchen in gewisser Entfernung um die Spitze herum ihr Elektricum an diese abgeben; eine dem Conductor entgegengehaltene Metallspitze entlasse ihr E, und da sei es nur ein Punct oder doch nur wenige Puncte, welche Elektricum nach dem Conductor hin aussenden; dort seien es sämmtliche Lufttheilchen in der Nähe der Spitze, welche dieser Elektricum abgeben; also viele leuchtende Puncte, welche zusammen die Erscheinung des Lichtbüschels verursachten. Wir sehen in der That nicht ein, warum nicht auch bei Annahme nur einer Materie es gerade umgekehrt aufgefaßt werden könne, daß nämlich die Spitze an dem Conductor an alle umgebenden Lufttheilchen Elektricität abgebe und daher einen Büschel verursache, die entgegengehaltene Spitze aber als ein einzelner aufnehmender Punct auch nur einen bloßen Stern veranlasse. Seite 687, § 241 führt der Verf. zwar noch einen zweiten Grund für seine Ansicht an, nämlich daß die größte Temperaturerhöhung sich stets da zeige, wo der sogenannte negative Strom von einem guten Elektricitätsleiter zu einem schlechten übergehe. Dieß habe seinen Grund darin, daß eben der negative Strom der eigentliche Strom — der positive — sei, und daß die Temperaturerhöhung, welche dieser Strom bewirke, desto bedeutender sein müsse, je größer der Leitungswiderstand sei, den er auf seinem Wege zu überwinden habe. Uns kann auch dieß nicht bestimmen, von der gewöhnlichen Ansicht abzugehen, da wir uns sehr wohl denken können, daß selbst bei Annahme nur einer Materie der Strom aus dem schlechten Leiter weniger bequem in den guten Leiter übergehen könne und daß daher die Temperaturerhöhung entstehe.

Was das Material der einzelnen Abschnitte des zweiten Theiles betrifft, davon gilt dasselbe, was wir von dem ersten Theile bereits erklärt haben.

Daß die Schrift viel Anregendes enthält, dafür glauben wir den Beweis geführt zu haben, und somit dürfte auch unsere Empfehlung als gerechtfertigt erscheinen. Wir halten dieselbe aufrecht, ungeachtet wir in dem nun folgenden unangenehmeren Theile unserer Aufgabe mannigfache Ausstellungen in Einzelheiten werden machen müssen.

Warum sind in § 30 bis 36 die Gesetze der einfachen Maschinen nicht in Worten ausgedrückt, da dieß doch an andern Stellen geschehen ist? — In Cap. IV vermissen wir die Steifigkeit der Seile unter den Hindernissen der Bewegung. S. 110 hätte der Druck, welchen eine gleichartige Flüssigkeit auf eine geneigte, ebene Wand ausübt, nach der verticalen, horizontalen und normalen Richtung bestimmt werden müssen. —

Bei dem Nicholson'schen Aräometer vermissen wir den Gebrauch des Instrumentes zur Bestimmung des sp. Gewichtes für feste Körper, welche leichter als Wasser sind. — Warum ist S. 141 bei der Luftpumpe der Graßmann'sche Hahn nur erwähnt und nicht beschrieben, zumal er dem Babinet'schen Hahne vorzuziehen ist? — Zu S. 149 bemerken wir, daß selbst dann, wenn sich unterhalb des Kolbens in der Wasserpumpe ein absolut leerer Raum hervorbringen ließe, das Saugventil nicht 32 Fuß hoch über dem äußern Wasserspiegel angebracht werden dürfte, da das Wasser noch in den Stiefel steigen, also über das Ventil treten muß, und zwar bis zur höchsten Stellung des Kolbens. Warum gab übrigens der Herr Verf. nicht die gewöhnliche Pumpeneinrichtung, indem er außer dem Saug- und Kolbenventile noch ein Steigventil anbringt? — In der Akustik hätten wir den Beweis dafür gern gesehen, daß es nur zwei Tonarten geben kann. — Bei der Geschwindigkeit des Lichtes hätte die Aberration nicht unerwähnt bleiben sollen. Die Lehre von der Perspective, wenigstens andeutungsweise, und die parabolischen Spiegel hätten wohl Beachtung verdient. Wedgewood's Pyrometer war entweder genauer zu beschreiben oder ganz wegzulassen. — Bei der Bestimmung der größten Dichtigkeit des Wassers wäre die Methode durch Abwägung eines Körpers im Wasser mit aufzunehmen gewesen. — Unter den Wärmequellen vermissen wir die Elektricität; denn daß von dieser erst später die Rede ist, kann der Grund nicht gewesen sein, da doch bei dem Thermometer auch der Mellonische Thermomultiplicator Erwähnung gefunden hat. — Von der Inclinationsnadel ist zwar richtig gesagt, daß sie in ihrem Schwerpunct aufzuhängen sei, doch nicht hervorgehoben, daß derselbe vor dem Magnetisiren der Nadel zu ermitteln ist. — S. 536, § 173 fehlt offenbar ein ganzer Satz, indem die beschriebene Armirung nur von dem natürlichen Magnete gilt, während im Texte nur vom künstlichen die Rede ist. — Die Ampère'sche Regel ist der Ansicht des Verf. nicht angepaßt. — Zu den Druckfehlern gehört wohl die Angabe S. 343, daß bei 180° die beiden Polarisationsspiegel unter einander parallel seien.

Lassen sich diese Ausstellungen entschuldigen, so dürfte dasselbe doch nicht für Folgendes möglich sein.

S. 44 heißt es: „Die Gewichte gleicher Volumina verschiedenartiger Körper nennt man ihre specifischen Gewichte." Für das sp. Gewicht der Schwefelsäure erhält der Verf. hiernach in dem angeführten Beispiele 1,85 Grammen, und so auch in andern Beispielen immer eine benannte Zahl. Bekanntlich ist das sp. Gewicht, als Exponent des Verhältnisses der Gewichte gleicher Volumina zweier Körper, eine unbenannte Zahl. Wunderbarer Weise sagt der Verf. auf derselben Seite richtig: „Das

sp. Gewicht eines Körpers ist hiernach die Zahl, welche angibt, wie viel mal schwerer derselbe ist als ein gleiches Volumen Wasser."

In gleicher Weise lesen wir S. 452: „Die Wärmemenge, welche erforderlich ist, um die Temperatur eines Körpers um 1° zu erhöhen, nennt man seine sp. Wärme."

S. 85 beim Pendel heißt es: „In dem Puncte, wo das Pendel mit der Verticalen oder Richtung der Schwere zusammenfällt, ist der Ausschlagswinkel $\alpha = 90^{0}$, sin. $90^{0} = 1$, mithin die antreibende Kraft = g. sin. $90^{0} = g$, woraus wir schließen müssen, daß die Geschwindigkeit daselbst am größten ist." In diesem Puncte ist $\alpha = 0$, also sin. $\alpha = 0$, also die antreibende Kraft = 0. Daß in diesem Puncte jedoch die größte Geschwindigkeit ist, hat seinen Grund darin, daß die Bewegung bei dem Herabfallen des Pendels eine ungleichförmig beschleunigte ist mit fortwährend kleiner werdender antreibender Kraft.

Ebenso ist S. 86 die Proportion a P : m P = m P : P b falsch, indem es statt a P heißen muß 1 + a P. Doch dieß ist vielleicht ein Druckfehler.

S. 119 bei der Construction eines Aräometers für schwerere Flüssigkeiten als Wasser heißt es: „Durch Vermischung von Wasser und Weingeist erhält man leicht eine Flüssigkeit, deren sp. Gewicht 1,25 ist." — Daß dieß unmöglich ist, braucht kaum erwähnt zu werden.

Ueberhaupt scheint der Herr Verf. mehr speculativer als praktischer Physiker zu sein. Zu diesem Ausspruche berechtigen uns nicht nur die eben beigebrachten Angaben, sondern auch noch andere Stellen des Werkes.

Warum ist z. B. S. 53 nicht auch das Borda'sche Verfahren zu wiegen angeführt? — S. 45 ist angegeben, daß man bei der Bestimmung des sp. Gewichtes einer Flüssigkeit durch ein Fläschchen dasselbe erst mit Wasser und dann mit der zu prüfenden Flüssigkeit füllen solle. Praktisch verfährt man umgekehrt. — In § 53 fehlt die Angabe, wie man g praktisch ermittelt. — S. 404 bei den Kältemischungen war Gewicht darauf zu legen, daß die Salze ihr volles Krystallisationswasser haben müssen. — S. 444 heißt es von der stehenden Dampfmaschine, daß der Kurbelarm eine verticale Richtung habe, wenn der Kolben gerade die Mitte des Cylinders einnimmt. — S. 597 wird bei dem Hare'schen Calorimotor empfohlen, das eingewickelte Leder wieder herauszunehmen und die Berührung der beiden Metalle durch Holzstäbchen zu verhindern. Praktischer ist wohl, das Leder nicht herauszunehmen, im Gegentheil die Scheiben zwischen zwei lange Lederstücke zu wickeln. — Nach S. 666 soll man eine Inductionsrolle so anfertigen, daß man auf eine Spule von Holz

einen langen, mit Seide übersponnenen Kupferdraht dergestalt aufwickle, daß die Windungen nicht sehr dicht an einander liegen, und dann zwischen die letztern einen zweiten ähnlichen Kupferdraht, so daß der eine Draht parallell neben dem andern herläuft, ohne ihn leitend zu berühren. Praktisch verfährt man so, daß man beide Drähte zugleich aufwickelt. — Eben dahin gehört S. 673, wie der Draht um die beiden Schenkel des hufeisenförmigen Ankers gewickelt werden muß, wo überdieß die Figur, auf welche Bezug genommen wird, nicht richtig ist.

Die typographische Ausstattung des Werkes ist rühmlichst anzuerkennen.

Dr. H. Emmsmann.

VII.

1. Wandcharte von Deutschland, von Paris bis Warschau und von Kopenhagen bis Florenz, im Maßstabe von 1 : 1,000,000 bearbeitet von Eduard Winkelmann. Eßlingen, Weychardt. 1851. 1 Rthlr. 20 Sgr.

Es wird trotz aller Fortschritte der Technik eine schwierige Aufgabe bleiben, auf derselben Charte die natürlichen Verhältnisse neben den politischen anschaulich zu machen; in der Regel wird eine der beiden Seiten bevorzugt werden. So treten auch in dieser Charte die politischen Abgrenzungen, namentlich im mittleren Deutschland, zu stark hervor und lassen daher den Beschauer kein Bild der Fluß- und Gebirgsbildung gewinnen. Die Zeichnung an sich ist deutlich, sauber und ohne wesentliche Fehler, auch ist das richtige Maß dabei eingehalten. Mangelhaft ist es, daß die Sumpfstrecken am Neusiedlersee, die Brücher an der Oder, Warthe, Netze und Obra, so wie die ausgedehnten Moore in Hannover und Oldenburg nicht bezeichnet sind. Bei den preußischen und pommerschen Seen fehlen öfter die Verbindungen, so bei dem Mauer-Spirdingsystem, bei dem Plöne- und dem Maduesee; es fehlt ferner die Randow, der Kraffuhlcanal, die Steckenitz, der Bremer Canal, auch hätte das holländisch-belgische Canalsystem vollständiger sein müssen, da doch die Eisenbahnen fast sämmtlich aufgenommen sind. Ein besonderer Uebelstand ist es, daß die Namen der Städte und besonders der Länder mit großen, weithin sichtbaren Buchstaben bezeichnet sind. Dieß ist bei einer für die Schule bearbeiteten Wandcharte — und das ist doch der Zweck der vorliegenden — nicht bloß unnütz, sondern auch ganz unpädagogisch. Hätte der Zeichner die Ländernamen ganz weggelassen und bei den Städten sich höchstens mit den Anfangsbuchstaben begnügt, so würde schon dadurch das Bild wesentlich an Deutlichkeit

gewonnen haben. Werden diese Fehler bei einer spätern Ausgabe beseitigt, so wird die vorliegende Charte recht brauchbar sein, und kann alsdann empfohlen werden.

2. Holle, Schulwandcharte von Deutschland.
„ Schulwandcharte von Europa.
„ Schulwandcharte der Planigloben. Verlag der Holle'schen Buch-, Kunst- und Musikalienhandlung in Wolffenbüttel. 1851. Preis jeder Charte 20 Sgr.

Diese 3 Wandcharten haben mit der vorigen den Fehler gemein, daß die Namen vollständig und mit ziemlich großen Buchstaben ausgedruckt sind. Am gelungensten ist offenbar die Charte von Deutschland, eine durchweg saubere und fleißige Arbeit. Auf der Charte von Europa treten die Gebirge zu sehr hervor, was in Verbindung mit der dunkeln Illumination der Charte ein finsteres Ansehen gibt. Die Canäle fehlen fast überall, auch hätten die litthauischen Sümpfe, so wie die Seenreihen Preußens, Pommerns und Mecklenburgs angedeutet werden müssen. Auf den Planigloben sind gleichfalls die Gebirge und die Illumination zu dunkel gehalten, auch ist die Abstufung der Gebirge unrichtig, so erscheint z. B. die Cordillerakette Nordamerika's eben so hoch wie die südliche. Die Sumpfländer Sibiriens, die Llanos, Pampas und Prairieen hätten mit demselben Rechte bezeichnet werden müssen wie die Steppen und Wüsten Asiens und Afrika's. In Amerika sind die einzelnen Staaten mit einer dunkelblauen Farbe abgegrenzt, welche gegen die Gebirge fast gar nicht hervortritt; auf der östlichen Halbkugel sind diese Grenzen nur punctirt und daher für den Schüler ganz unsichtbar, was jedenfalls ein Fehler ist.

Zu bedauern ist schließlich, daß der Maßstab dieser Charten zu klein gewählt ist. Ref. kann besonders die Charte von Deutschland für den Schulgebrauch empfehlen, um so mehr da es an guten Wandcharten von Deutschland noch fehlt.

3. Vollständiger Schulatlas der neuesten Erdkunde in 27 Karten. 7te, vielfach verbesserte Auflage. Preis 20 Sgr.
Kleiner Schulatlas der neuesten Erdkunde in 8 Karten. 6te, verbesserte Auflage. Preis 6 Sgr.
Beide ausgeführt im geographisch-lithographischen Institut von Holle in Wolffenbüttel. Verlag der Holle'schen Buch-, Kunst- und Musikalienhandlung in Wolffenbüttel. 1851.

Haupterfordernisse eines solchen Schulatlas sind Deutlichkeit und zweckmäßige Auswahl des Stoffes. In ersterer Beziehung steht Stieler noch immer unübertroffen da. Auch der vorliegende vollst. Atlas entspricht in dieser Beziehung strengen Anforderungen nicht. — Die Zeichnung

ist nicht sauber genug und daher häufig undeutlich, der Schüler wird sich oft vergeblich bemühen, die Flüsse bis zu ihren Quellen zu verfolgen, und auch die Gebirgsdarstellung wird ihm kein prägnantes Bild geben. Zu den am wenigsten gelungenen Karten gehört Nr. 11 Italien, Nr. 16 Scandinavien, und besonders Nr. 22 Rußland. Dagegen sind andere besser gerathen, so z. B. Nr. 9 pyrenäische Halbinsel, Nr. 12 Schweiz, welche beide aber zu viel Stoff enthalten, und Nr. 8 Deutschland.

Einzelne der Karten enthalten pflanzengeographische und meteorologische Grenzcurven, auf welche aber bei dem vorauszusetzenden Standpuncte des Schülers kein besonderer Werth zu legen ist. Trotz dieser Mängel wird der höchst billige Preis von 20 Sgr. dem Atlas eine ziemliche Verbreitung sichern.

Der kleine Atlas ist nur ein Auszug aus dem erstern, bedarf daher keiner besondern Besprechung.

4. Faßlicher Unterricht in der Geographie für Schulen und zur Selbstbelehrung von P. A. Scherer, Lehrer der Geographie im Convicte zu Fiecht. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 2 lithographirten Tafeln. Insbruck, Pfaundler. 1851. Preis 10 Sgr.

In dem Vorwort äußert sich der Verf., daß er zur Herausgabe dieses Leitfadens durch das in neuerer Zeit so lebhaft gesteigerte Interesse an politischen Dingen bewogen sei. Ref. erwartete daher statt eines Schulbuchs einen Commentar für Zeitungen zu finden, muß aber gestehen, daß das Werk selber ihm mehr zusagte wie die Vorrede.

Der politische Theil ist bei einer zweckmäßigen Auswahl des Stoffs übersichtlich zusammengestellt. Daß dabei der österreichische Staat und Italien besonders bevorzugt sind, findet seine Erklärung in der Geburtsstätte des Werkes. Dagegen hätten in Spanien, Frankreich, den Niederlanden u. a. die Namen der alten noch jetzt im Munde des Volkes lebenden Provinzen aufgeführt werden müssen. Einzelnes ist unrichtig. So wird z. B. S. 63 das deutsche Limburg als ein Theil des Großherzogthums Luxemburg bezeichnet, was eine falsche Auffassung des Verhältnisses ist. Anhalt-Köthen wird S. 66 noch als ein selbständiger Staat aufgeführt. Haiti wird S. 124 zu Einem Kaiserreich gemacht, während bekanntlich die Republik Domingo den einen Theil der Insel einnimmt, und im andern der Kaiser Faustin sein Wesen treibt. Die Einwohnerzahlen der Städte sind oft falsch und besonders im preußischen Staate fast durchweg zu niedrig angegeben. So soll Berlin nur 350,000, Potsdam nur 30,000, Stettin nur 36,000 Einwohner haben, welche Zahlen vor 8 Jahren richtig waren.

Ganz ungenügend ist die Behandlung der Fluß- und Gebirgs-

lehre. Zum Beweise mögen folgende Proben dienen. Auf der scandinavischen Halbinsel wird kein Fluß, und nur das Kjölengebirge genannt. In der Schweiz finden wir nur die Rhone, den Rhein und den Inn und als Gebirge nur den allgemeinen Namen der Alpen, in Spanien nur das Pyrenäengebirge, im preußischen Staate außer einer sehr dürftigen Aufzählung von Flüssen nur das Riesengebirge, die Sudeten und den Hundsrück. Von einem Versuch, auch nur ein entferntes Bild der orographischen Gestaltung der Länder oder der Beschaffenheit der Flüsse zu geben, ist keine Spur.

Soll das Werk ein brauchbares Schulbuch werden, so müßte der Verfasser diesen Theil desselben vollständig umarbeiten, während der politische in seiner jetzigen Fassung erhalten werden könnte.

5. Das Wissenswürdigste aus der allgemeinen Geographie und von den 5 Erdtheilen. Für den Schulgebrauch bearbeitet von G. A. St. Dewald. Preis 2 Ngr. oder 6 kr. Nördlingen, Beck. 1851.

Der Hauptfehler dieses Leitfadens beruht in einer ganz ungleichmäßigen Auswahl des Stoffs. Während derselbe in Europa, am eigenen Herde, auf ein Minimum beschränkt und offenbar für den ersten Anfänger berechnet ist (in ganz Deutschland z. B. nur die Städte Wien, München, Frankfurt, Berlin, in Frankreich nur Paris), finden wir in Asien Städte wie Tsitsikar, Aksu, Ili, King-ki-tao &c., in Afrika Derr, Obeid, Kobbe u. s. w. Der preußische Staat wird gar keiner Erwähnung werth gehalten, während in Afrika die Küstenländer Adel, Ajan u. a. aufgeführt werden. Die Flüsse Europa's fehlen ganz und gar. Die Oberflächlichkeit der Arbeit bekundet sich auch darin, daß der Verf. es liebt, hinter den aufgezählten Namen noch ein u. s. w. beizufügen. — Was es ferner für einen Schüler dieser Stufe für einen Werth haben kann, wenn er erfährt, daß in Asien die muhamedanische, bramanische, buddhaistische und schamanische Religion herrschend ist, kann Ref. nicht begreifen. Höchst sonderbare Erklärungen finden wir in der allgemeinen Geographie, so z. B.: „Der um den Nordpol gezogene Kreis wird der nördliche Polarkreis genannt". „Alle Linien, welche um den Globus laufen, werden in 360 Grade eingetheilt" u. s. w. Das Beste an diesem Buche ist die übersichtliche Anordnung, obwohl der Verf. auch hier in seiner Neigung zum Classificiren öfter zu weit geht; so findet man z. B. in Asien, Afrika und Amerika eine besondere Rubrik „Landplagen", in Australien und Europa fehlt dieselbe *.

* Wenigstens hätte doch in Europa die Buchmacherei als eine Landplage aufgeführt werden können. W. L.

6. Kurzer Unterricht in der Erdbeschreibung und Geschichte für Schulen und zum Selbstunterrichte von Ferdinand Müller, Lehrer an der St. Jacobischule zu Riga. 2te, verbesserte und stark vermehrte Auflage. Riga, Edmund Götschel. 1851.

Der Verfasser bezweckt in diesem Leitfaden „bei gedrängter Kürze doch möglichste Vollständigkeit, so wie die ebenfalls kurze, doch faßliche Hinzufügung einer Geschichte der beschriebenen Länder" zu geben. Besonders bevorzugt hat er den politischen Theil und hier wieder die Städte, die in sehr großer Zahl und mit allen ihren Merkwürdigkeiten aufgeführt sind. Auch an Flüssen ist kein Mangel. Dürftig ist dagegen die Orographie. In ganz Europa werden beispielsweise nur die Alpen, Pyrenäen, Apenninen, Karpathen, Balkan, Riesengebirge, Kjölen und der Ural genannt, was durchaus nicht im Verhältnisse steht zu der Ueberfülle des übrigen Stoffs. An Unrichtigkeiten fehlt es auch nicht. So werden S. 74 die Salzach und Ens als Nebenflüsse der Isar genannt. — S. 12 heißt es: „Die ungarische Sprache ist eine Abart der slavischen". Auf derselben Seite behauptet der Verf., daß Europa die stärkste Bevölkerung unter allen Welttheilen habe, während bekanntlich Asien mehr als doppelt so viel Bewohner zählt.

Der Hauptfehler in dem vorliegenden Buche ist der gänzliche Mangel an einer wissenschaftlichen Grundlage; wäre die Jahreszahl nicht vorgedruckt, so würde man es aus dem Anfange dieses Jahrhunderts datiren. Für Schulen ist es gewiß nicht zu empfehlen, am ersten möchten noch Zeitungsleser ihre Rechnung dabei finden.

7. Die Physik der Erde. Ein kurzes Lehrbuch der mathematischen und physikalischen Geographie mit den erforderlichen Lehren der Mechanik, Physik und Chemie zum Gebrauch an höhern Lehranstalten in der halbsynthetischen Form zusammengestellt von Dr. K. G. Reuschle, Professor am Gymnasium in Stuttgart. Stuttgart, Schweizerbart. 1851.

Titel und Zweck des Werks erläutert der Verf. in dem Vorwort folgendermaßen: „Die Physik der Erde soll das Allgemeine von den Naturverhältnissen unsers Planeten erörtern, und (so weit es möglich ist) zu den Ursachen verfolgen. Zugleich aber und eben deßhalb soll sie die Hülfskenntnisse, vor Allem aus der Physik selbst (beziehungsweise aus der Mechanik und Chemie) mit umfassen. Und in der That, es wird wenig fehlen, daß das Büchlein auch als Lehrbuch der Physik mit beständiger Rücksicht auf die Naturverhältnisse der Erde sich bezeichnen und gebrauchen ließe."

An diesen allgemeinen Theil soll sich später ein specieller anschließen, welcher die eigentliche (beschreibende) Geographie enthält

und in skizzenhaft gedrängter Kürze Natürliches und Menschliches in ungetrenntem Bilde umfassen soll.

Der Verfasser ordnet den Stoff seiner „Physik der Erde“ in 3 Abtheilungen. Die erste behandelt die sogenannte mathematische Geographie. (1. Himmel und Erde. 2. Die irdische Schwere. 3. Die Axendrehung der Erde. 4. Die irdische Schwungkraft. 5. Der Umlauf der Erde um die Sonne. 6. Die kosmische Schwere.) Die zweite enthält vornehmlich Hülfslehren der Physik und Chemie. (7. Das Licht. 8. Die Wärme und die Sonne. 9. Die elektrische Polarität und der Erdmagnetismus. 10. Die irdischen Grundstoffe und die chemische Verwandtschaft. 11. Die irdischen Organismen und der organische Stoffumsatz.) Die dritte enthält die Hauptlehren der physikalischen Geographie. (12. Die innere Erdwärme und die vulkanischen Erscheinungen. 13. Die äußere Erdwärme und die klimatischen Verhältnisse. 14. Die Atmosphäre. 15. Das Weltmeer. 16. Das Land und seine Gewässer. 17. Die Erdrinde. 18. Zustände der Erde.) Der Leser wird aus dieser Inhaltsangabe ersehen, daß das vorliegende Werk sich von dem, was man gewöhnlich physikalische Geographie nennt, dadurch unterscheidet, daß es die sogenannte mathematische Geographie so wie die Hauptlehren der Physik in sich aufnimmt. Beides mit Recht. Denn 1) lassen sich die kosmischen Naturverhältnisse der Erde, welche gewöhnlich unter dem unpassenden Titel „mathematische Geographie“ gegeben zu werden pflegen, von den übrigen speciell tellurischen keineswegs so strenge sondern, um zwei verschiedene Zweige des geographischen Wissens zu bilden; 2) gewinnt das Werk durch Aufnahme der Lehren der Physik eine wissenschaftliche Grundlage, welche andern Werken über physikalische Geographie mehr oder weniger fehlt, indem sie sich meist auf dem Boden der Empirie bewegen.

Ref. kann daher den Gedanken, welcher diesem Werke zum Grunde liegt, nur als richtig anerkennen. Eben so sehr ist er aber auch von der Ausführung desselben befriedigt. Der Verf. hat die große Fülle des Materials so zu bewältigen und verarbeiten gewußt, daß die Gedanken überall hindurchschimmern und der Leser nirgends von dem Material erdrückt wird. Die Darstellung selbst ist kurz, dabei klar und faßlich und weiß auch schwierige Begriffe auf eine so geschickte Art zu zergliedern, daß dieselben faßlich werden. Die „Physik der Erde“ verdient daher als eine gediegene Arbeit empfohlen zu werden.

Stettin. Dr. Gribel.

D. Hand- und Schulbücher für den niedern Unterricht.

II.

1. Praktischer Rathgeber über sämmtliche Theile der deutschen Rechtschreibung, mit besonderer Rücksicht auf alles Schwierige und Schwankende. Zum Schul- und Hausgebrauche für Jung und Alt. Nebst einer kurzen Wort- und Satzlehre und zwölf Wörterverzeichnissen. Von Matthias Schacher, Lehrer in Stuttgart. Daselbst bei Karl Erhard, 1849. XVI u. 185 S.
2. Neun Wörterverzeichnisse aus M. Schacher's praktischem Rathgeber über sämmtliche Theile der deutschen Rechtschreibung. Für die Hand jüngerer Schüler. Stuttgart bei Erhard, 1849. 136 S.
3. Zusammenstellung der wichtigsten Regeln der deutschen Rechtschreibung für Schüler in Stadt- und Landschulen. Von D. M. Cramer, erstem Mädchenlehrer in Artern. Erfurt bei Bartholomäus. 31 S.

Die Aufgabe, welche der orthographische Unterricht zu lösen hat, ist eine anerkannt schwierige. Diese Schwierigkeit bereitet ihm nicht nur die Natur seines Gegenstandes, sondern auch die Flatterhaftigkeit, die jugendlichen Schülern eignet und die bei ihm die Anstrengungen des Lehrers merkbarer denn in andern Wegen des Unterrichts verkümmert. Ein Rathgeber, der verheißt zu zeigen, wie der orthographische Unterricht mit sicherm Erfolge zu betreiben ist, kann darum immer auf eine freundliche Aufnahme rechnen. Der „praktische Rathgeber" des Herrn Schacher bietet sich nun auch als ein „planmäßiger Leitfaden mit vollständigem Material" für den orthographischen Unterricht der Schule an. Hören wir seinen Rath und prüfen denselben! Da verlangt er zum Ersten, daß im Rechtschreibeunterrichte „jedes Wort vorkommen und eingeübt werden müsse", und begründet die Nothwendigkeit dieser Anforderung durch die Behauptung, daß nicht einmal bei dem zehnten Theile der von ihm in ein Verzeichniß zusammengestellten „lautgemäß geschriebenen Wörter" die Schreibart durch den Laut unzweifelhaft bestimmt werde, und daß man auch diese mit den vorhandenen Buchstaben möglicher Weise anders schreiben könne.

Wörter dieses Verzeichnisses sind z. B. Ahorn, Alaun, arm, Horn, husch, Saum, Scham, Uhu, warm, Wurm u. a. Ich verstehe zunächst nicht, wie diese Wörter mit den vorhandenen Buchstaben sich anders schreiben lassen; sodann meine ich aber, daß sämmliche Wörter des erwähnten Verzeichnisses nach der reinen und richtigen Lautung von einem Schüler richtig geschrieben werden können, sobald derselbe in der Auffassung und Unterscheidung der Laute gehörig geübt und mit der Bezeichnung derselben vertraut ist. Doch davon abgesehen; vergegenwärtigen wir uns das Ungeheure der Anforderung selbst! Alle Wörter unserer reichen Sprache sollen eingeübt werden, und zwar in lexikalischer Form; sodann

sollen die verschiedenen Biegungsformen der flexibeln in zahlreichen Beispielen zur Uebung kommen, insbesondere die aller ablautenden Zeitwörter. Welch eine Arbeit und von welcher Unerquicklichkeit! Und doch ist durch sie erst ein rohes Material gewonnen, das der Schüler in seiner gestalteten Verwendung noch nicht beherrscht. Ich vermag darum in der Anforderung des Herrn Verfassers einen guten Rath nicht zu erkennen. Um die Aufgabe des orthographischen Unterrichts — ich sage lieber: der Aufschreibelehre — des Ungeheuerlichen zu entkleiden, ist's nothwendig, daß man ihr eine bestimmtere Fassung gibt, als die bisher übliche war.

Die Schriftsprache ist, wie K. F. Becker sagt, ein treues sichtbares Gegenbild der gesprochenen Sprache. Indem nun die Aufschreibelehre dieses sichtbare Gegenbild darstellen lehrt, hat sie es nicht mit einem ungeformten Material, mit dem lexikalischen Wörterschatze unserer Sprache zu thun, sondern mit der mündlichen Rede. Daraus ist zu erkennen zum Ersten die Voraussetzung der Aufschreibelehre. Diese besteht in einem klaren Bewußtsein von der Gliederung der menschlichen Rede in Absatz, Satz, Wort, Sylbe, Laut. Auf diesem Bewußtsein und dem Geschick der Buchstabenbildung hat sie den Schüler zur schriftgemäßen Darstellung der mündlichen Rede zu befähigen. Zum Andern ist daraus zu erkennen, daß den eigentlichen, auch allein eines Abschlusses fähigen Vorwurf des Aufschreibeunterrichts die Formen der Sprache bilden, von der Form an, welche ein Wort als Glied eines Satzes hat, bis zur Aufsatzform hin. Ein Mißverständniß ist es, wenn auf allen Wissensgebieten Wörter zusammengelesen und dem Aufschreibeunterrichte als Material vorgegeben werden. Dem sachlichen Unterrichte liegt es ob, von seinen Sachen auch das Wort für dieselben in orthographischer Hinsicht kennen zu lehren. Auch der Herr Verf. hat seine Verzeichnisse mit solchen Wörtern vervollständigt. So finden sich z. B. im vierten die Wörter: Glimmer, Gneiß, Granit, Granat u. a. Die Aufnahme solcher Wörter, überhaupt die Behandlung bloßer Wörter, hebt den orthographischen Unterricht glatt aus dem Sattel und macht ihn zu einem wirren Sachunterrichte im engsten Sinne.

Indem der orthographische Unterricht die formelle Seite der Sprache entschieden ins Auge faßt und durch solche Bestimmtheit aus der Unbegrenztheit sich zurückzieht, geht die Kenntniß der Wörterschreibung nicht leer aus. Die oben erwähnte Voraussetzung ist ja die Voraussetzung auch für die materielle Seite der Rechtschreibung; sodann aber kann die Aufschreibelehre bei Lösung ihrer engern Aufgabe der Wörterschreibung nicht aus dem Wege gehen und leistet so auch für diesen Theil das

Erforderliche. Die Stellung desselben ist dennoch allerdings eine andere. Herkömmlich bildet er den Hauptgegenstand der Rechtschreibelehre; nach der hier dargethanen Auffassung gehört er der Aufschreibelehre wie jedem andern Unterrichte als inbegriffener Theil an.

Die Aufschreibelehre in elementarer Haltung nach der versuchten Bestimmung behandelt in anderer Form die Aufgabe ihrer Vorstufe, auf welcher die Schüler die Formen der Büchersprache in mündlicher Rede gewinnen, d. i. sprechen lernen; sie findet ihre Vollendung in dem eigentlichen Sprachunterrichte. Damit ist der orthographische Unterricht dem Ganzen, dem er angehört, belassen. Der „praktische Rathgeber" enthält dagegen den Rechtschreibestoff in einer „unabhängigen" Anordnung. Das ist die alte Praxis, welche die Orthographie lehrt ohne die Schriftsprache.

Herr Schacher scheidet die deutsche Rechtschreibung in eine Hälfte von „mechanischer" und in eine Hälfte von „geistiger Natur"; zu dieser rechnet er Alles, was auf Sprachgründen beruht. Auf Grund dieser Scheidung lautet nun ein zweiter Rath von ihm dahin, daß jene Hälfte „nach pädagogischen Grundsätzen auch einer mechanischen Einübung", die andere Hälfte dagegen einer „geistigen Behandlung" unterworfen werden müsse. Zur Festhaltung und erfolgreichen Durchführung dieser Unterscheidung reicht der Herr Verf. zwei, wie er sagt, ganz natürliche Mittel dar; das eine besteht in vollständigen Wörterverzeichnissen, das andere in einer „orthographischen Sprachlehre". Der Wörterverzeichnisse sind zwölf; neun von denselben sind für die Hand der Schüler besonders abgedruckt und machen das unter Nr. 2 aufgeführte Schriftchen aus; ein Büchlein, das allerdings den Schülern nützlich werden kann. Die orthographische Sprachlehre handelt nach einer Einleitung, welche in einer übersichtlichen Wort- und Satzlehre besteht, von der Aussprache, der Abstammung, dem Schreibgebrauche, den Dehnungs- und Schärfungszeichen; von einzelnen Buchstaben, Biegungen, den großen Anfangsbuchstaben, der Zusammensetzung der Wörter; von dem Absetzen und Abkürzen, den Fremdwörtern und den Unterscheidungszeichen.

Es ist sehr richtig, daß in der Aufschreibelehre gar Vieles der unmittelbaren Auffassung vorgegeben werden muß und daß ohne breitspurige orthographische Belehrung durch bloßen fleißigen Umgang mit der Schriftsprache ein Schüler die Rechtschreibung sich aneignen kann; aber die von dem Herrn Verf. aufgestellte Scheidung thut wohl der Sache selbst Gewalt an. Auch die Schreibung seiner ersten „Hälfte" beruht auf Gründen; denn man stellt ja für sie ganz besonders die bekannten Gesetze von der orthographischen Schriftgestaltung als leitende

Regeln auf. Dagegen ist nicht Weniges von dem, was die zweite „Hälfte" umfaßt, unerörtert als Gebrauch zu übergeben und zu übernehmen. Wollte man die „orthographische Sprachlehre" des Herrn Verf. vollständig in einer Volks- und gewöhnlichen Bürgerschule durcharbeiten, so würde zur Behandlung einer andern Seite der Sprache keine Zeit übrig bleiben. Daß ich Sammlungen von Wörtern in alphabetischer Ordnung nicht für ein „ganz natürliches Mittel" für den Aufschreibeunterricht halte, geht schon aus der Erörterung des ersten Rathes hinlänglich hervor.

Die weitern Bemerkungen des Herrn Verf. über die Behandlung des Rechtschreibeunterrichts zeigen, daß ihm selbst über die Ausführungen seiner besprochenen Anforderungen Bedenken erwachsen sind. So empfiehlt er, „bei der Wiederholung" der eingeübten Wörter dieselben in kurzen Sätzen vorzuführen und zur Vermeidung der Ermüdung, die er mit Recht bei der Behandlung der langen Wörterverzeichnisse befürchtet, andere passende Uebungen zwischenein treten zu lassen. Doch wird das ganze Verfahren durch diese Rathschläge nicht wesentlich modificirt.

Der „praktische Rathgeber" hat neben der Schule auch das Haus im Auge. Für das Haus will er ein „sicherer Wegweiser bei allen orthographischen Anständen sein". Für diesen Zweck läßt er sich unbedenklich empfehlen; aber auch dem Lehrer der Orthographie kann das Buch — nur nicht zum Verfolg des in ihm verzeichneten Unterrichtsweges — empfohlen werden; denn in seiner orthographischen Sprachlehre wird es ihn über gar Manches belehren, was er bloß ex usu gelernt und geübt hat.

Das unter Nr. 3 angeführte Schriftchen stellt in zwei Hauptabschnitten allgemeine und besondere Regeln der Rechtschreibung auf. Das Bedürfniß einer solchen Schrift wie die vorliegende für Schüler in Stadt- und Landschulen kann ich nicht anerkennen.

Mühlhausen.

Otto.



III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

Einige Bemerkungen zu „Blicke in ein holländisches Gymnasium."

(Pädag. Revue 1851, XXVIII, 259 ff.)

Von Ballhedan in Bonn.

Ständen diese „Blicke" nicht in der Pädag. Revue, man könnte sie unbeachtet lassen. Bei der Achtung aber und dem Einflusse, deren dieses Organ sich in weiten Kreisen, auch im Ausland erfreut, ist es Pflicht, der verehrl. Redaction und dem Leser nur durch wenige, dem Referate entnommene Beispiele zu zeigen, mit welcher Unkenntniß und mit welchem Leichtsinn man in Bezug auf die wichtigsten Angelegenheiten eines Landes vor ein großes Publicum zu treten sich nicht entblödet. Der Unterzeichnete nimmt seine Berechtigung zu seinen Bemerkungen aus einer dreißigjährigen pädagogischen Stellung in Holland, während welcher er Gelegenheit hatte, die gewiß erheblichen Mängel in der dortigen Gymnasialbildung kennen zu lernen und die er, verbunden mit seinen Referaten über die Elementarschulen und Universitäten, wiederholt in der (eingegangenen) „Pädagogischen Zeitung von Dr. H. Gräfe" besprochen hat.

Das von dem Verf. der „Blicke" angeblich besuchte Gymnasium befindet sich an der Grenze. Daß es dort vielleicht auch jetzt noch ähnliche gibt, ja daß es vor 10 oder 12 Jahren deren noch viele, auch im Innern des Landes gab, kann nicht in Abrede gestellt werden. Daß der Berichterstatter aber generalisirt, daß er sogar behauptet, alle Gymnasien in Holland glichen dem beschriebenen, das ist Unrecht, wie wir unten sehen werden.

Eingangs spendet der Ref. den Holländern gerechtes, weil verdientes Lob. Gleich darauf aber wischt er dasselbe nicht nur wieder aus, sondern er sucht auch die von ihm aufgegriffene Urtheilsunfähigkeit, ja Bornirtheit der Holländer, die sie in der Würdigung des fraglichen Gymnasiums an den Tag gelegt haben sollen, lächerlich zu machen. Das von ihm zu besuchende Gymnasium nämlich wurde ihm sehr gerühmt; warum? Dafür gab's „zwei holländische vollgültige Beweise

der Wahrheit: Das Durchkommen durch's Staatsexamen und der Rector werde ein reicher Mann". — Hätte der Ref. sich nur eben erkundigt, er würde in Erfahrung gebracht haben, daß, was „das Durchkommen durch's Staatsexamen" betrifft, alle holländischen Gymnasien dieselbe Berühmtheit im Jahre 1851 beanspruchen konnten, und zwar aus dem ganz einfachen Grunde, weil, einer Ministerialverfügung zufolge, kein Examinand, wie gering auch seine Vorkenntnisse sein mochten, von der Universität zurückgewiesen werden durfte. * — In der Erwähnung des Reichwerdens des Rectors erblicke ich nur das alte, abgedroschene Lied, das man von den Holländern singt. Wer unter ihnen gelebt hat und sie kennt, der weiß auch, daß sie einen andern Maßstab der Beurtheilung von Personen, Schullenkern und Schuleinrichtungen anzulegen verstehen.

Zu dem auf S. 260 weiter gespendeten Lobe hätte der Ref. noch hinzufügen sollen: Die Anhänglichkeit der holländischen Nation an ihr angestammtes Fürstenhaus, ihr religiöser Glaube und Sitte, von welchen noch keine gott- und pflichtvergessenen Lehrer sie abtrünnig, somit unzufrieden und revolutionär gemacht haben.

Niederland soll sich (S. 261) auf die Handelsumwälzungen vorbereiten, „die ein freies, einiges, mächtiges Deutschland hervorrufen wird". Das Letztere, insonderheit das einige Deutschland, will der Verf. doch wohl nur ironisch aufgefaßt haben. — Wie dem auch sei, die Holländer wenigstens haben vom Jahre 1848 an brav über die deutsche Einigkeit sich lustig gemacht und gespöttelt. — Die Folgerungen, die der Ref. zu Gunsten Hollands aus dem Nichtvorhandensein gesetzlicher Bestimmungen gegen religiösen Zwiespalt ableitet, sind unrichtig; denn wo gab's noch beim Antritte Königs Wilhelm II. (1842) gerade in dieser Angelegenheit mehr Gesetze als eben in Holland?

Mit Bezug auf den Unfug, die Papierschnitzel und „den obligaten Lärm" (der Gymnasiasten) erhebt der Ref. mit Unrecht die holländische Jugend über die deutsche. Partout comme chez nous!

Es kann sein (S. 263), daß der Herr Rector als Student zu Leyden gerade nicht den Livius und Sophokles erklären hörte. Daß diese beiden aber sowohl in den höhern Classen der Gymnasien nicht selten die Hauptschriftsteller sind, an denen die Jugend sich übt, als daß die-

---

* Der Artikel hat längere Zeit in Zürich in der Druckerei gelegen und die Red. nur auf die inzwischen eingetretene Veränderung S. 269 kurz hinweisen können. Auch dieß konnte nach den in der Revue durch Herrn Prof. Arenz gegebenen Aufklärungen entbehrlich scheinen. L.

selben auf der Universität wenigstens eben so oft als der Horaz erponirt werden, das beweisen die jährlichen Lectionsverzeichnisse.

Der Ref. hat Recht: es gibt in Holland sog. Testimonialcollegien. Warum aber hebt er dieß in Bezug auf Holland hervor? Um einen Schatten auf seine Einrichtungen zu werfen, oder um es lächerlich zu machen? Er sehe sich doch einmal auf den deutschen Universitäten um, ob es dort vielleicht nicht auch welche gibt, „für die der Professor bezahlt wird und gut testirt".

„Sehr selten verbindet ein Student der Letteren (Philologie) die Mathematik mit seinen Studien." Aber alle auf den drei Universitäten und Athenäen Studirenden müssen, bevor sie zu ihrem Hauptfache übergehen dürfen, zwei sog. propädeutische Examina machen, und zwar das erste in der Mathematik. (Vor einigen Jahren wurden die Theologie Studirenden von diesem befreit.) Der Philologie Studirende fährt alsdann leicht fort und muß fortfahren, die Mathematik mit seinem Fachstudium zu verbinden.

Seitdem die holl. lateinischen Schulen in Gymnasien umgewandelt wurden (etwa gegen das Jahr 1840), sind die Gymnasiallehrer der Mathematik nicht „unstudirte", sondern durchgängig studirte.

„Neuere Sprachen (S. 263) gehörten bisher weder auf die Universität, noch in den Bereich der Unterrichtsfächer der studirten Lehrer." Sie gehören schon sehr lange und bisher unausgesetzt zu beiden. Es gibt bis heute auf jeder holländischen Universität Lectoren für die deutsche, englische und französische Sprache, meistens studirte Männer. Van Kampen u. A., ein auch in Deutschland bekannter Gelehrter und Schriftsteller, war viele Jahre hinter einander Lector der deutschen Sprache zu Leyden, bis er Professor am Athenäum zu Amsterdam ward. Ebenso verhält sich's auch auf den Gymnasien. Ueberhaupt könnten wir Deutsche uns von den Holländern belehren lassen, wie man neuere Sprachen treiben soll.

Der „Doctorgrad in den neuern Sprachen" ist in Holland ein unbekanntes Ding. Der Herr Rector des Greuzgymnasiums scheint den Herrn Ref. mitunter zum Besten gehabt zu haben.

Ganz gewiß darf der candidatus literarum Vorstand einer Schule sein, in welcher die Schüler sogar auf die Universität vorbereitet werden, nur nicht Rector eines Gymnasiums.

„In Niederland stehen die Theologen sehr hoch im Range und sind meistens wohlhabend; aber dennoch ist Geldmangel sehr selten bei einem holländischen Studenten der Fall, da nicht leicht ein Unbemittelter studirt." Wie gar nicht der Verf. die holländischen Zustände

kennt, dürfte dieser Satz schon ganz allein beweisen. Die Theologie Studirenden sind von jeher beinahe ohne Ausnahme unbemittelt und von geringer Herkunft gewesen. Das Studiren wird ihnen durch die vielen Landes-, Vereins- und Privatstipendien ermöglicht. Seit mehreren Jahren freut man sich dort, daß ausnahmsweise Söhne aus gebildeten und oft wohlhabenden Familien sich den theologischen Studien widmen.

Meine anderweitigen Gegenbemerkungen zu dem, was der Ref. ferner bisher über die holländischen Universitäten hier anführte, behalte ich mir vor, bis derselbe seine versprochene Abhandlung über die Universitäten wird veröffentlicht haben.

Nicht „Corporationsschulen" (S. 264) sind die Gymnasien, sondern rein städtische Anstalten, über die der Staat die Oberaufsicht führt und die von den Curatoren vorgeschlagenen Lehrer bestätigt oder nicht. — Nicht „nach dem Range" heißt eine Schule entweder „latynsche School oder Gymnasium", sondern es tragen alle früher sogenannten lateinischen Schulen, seitdem sie durch Naturwissenschaften und neuere Sprachen — Deutsch, Französisch, Englisch — ihren Unterrichtskreis erweitert, den Namen Gymnasium. Einem solchen darf, wie oben schon bemerkt, nur ein Doctor philologiæ vorstehen. — Es ist hier der Ort, kurz anzudeuten, wie es sich mit der Zahl der Lehrer an einem holländischen Gymnasium verhält. Der Verf. der „Blicke" sagt, dasselbe habe einen Rector, einen Conrector und noch einen Unterlehrer, den er, wenn ich mich recht erinnere, das „Arbeitspferd" nennt. Ein holl. Gymnasium hat aber außer dem Rector und Conrector noch zwei Präceptoren; noch einen, zuweilen auch zwei Lehrer der Mathematik; meistens noch einen besondern (studirten) Lehrer für alte und neue Geschichte und Geographie und in der Regel noch je einen für die mehrfach genannten drei neuern Sprachen. Einen Lehrer der Religion gibt es in keiner holländischen Schule, indem dieser Zweig des Unterrichts nach holländischen Schulgesetzen nicht in den Schulunterricht gehört.

Der Ref. hat (S. 265) keine Ahnung, wie unverhältnißmäßig groß die Anzahl der Studirten gegen die Bevölkerung und die Bedürfnisse (materiell ausgedrückt) ist. Seine Folgerungen in Bezug auf die Leichtigkeit, mit der die Studirten reiche Heirathen schließen sollen, sind somit unrichtig. Auch sind der Beispiele, daß ein Rector mit seinem Gymnasium ein Pensionat verbunden hat, nur gar wenige, und ich vermuthe, daß der Ref. die in vielen Städten mit den Gymnasien zum Behufe der neuern Sprachen und Wissenschaften verbundenen städtischen Institute — wir würden dieselben höhere Bürgerschulen nennen — für Pensionate des Rectors gehalten hat.

Betreffend das „ultimum refugium peccatorum in de Ost" (soll heißen Oost) will es mir scheinen, als habe der Verf. wie überhaupt so auch an dieser Stelle seine Berichte aus alten Chroniken geholt. — So war es oft früher in Ostindien vor 25, 50 und mehr Jahren. Seitdem aber gehen Jahr aus Jahr ein tüchtige studirte Männer, von eben so tüchtiger und edler Gesinnung, nicht selten aus den ersten und bedeutendsten Familien nach jenen Inseln, um dort die ersten Aemter zu bekleiden, und begeben sich die unbescholtensten Kaufleute, Industrielle

und Künstler dorthin, die insgesammt das ultimum refugium in ein Märchen umgewandelt haben.

Die Erwähnung von „absichtlich" einmaligen großen Ferien von zehn Wochen (S. 266) ist — unedel. Es gibt keine Schule und kein Gymnasium in ganz Holland, wenn auch, wie der Ref. uns glauben machen will, der Rector seinen Beutel zu füllen suchte, das Ferien von zehn Wochen hätte. Für die Gymnasien dauern dieselben gesetzlich sechs Wochen, für die übrigen Schulen vier oder fünf.

Der Herr Conrector, hinter dem in der Unterrichtsstunde „ein dicker gestreifter Tabaksbeutel lag", war doch wohl ein Deutscher. Denn die Sitte, einen Tabaksbeutel bei sich zu führen, war nie und ist annoch keine holländische. Nach dieser führt man nur eine Tabaksdose, auch für den Rauchtabak, bei sich. Unterzeichneter hat oft gesehen, wie die holländische Gassenjugend in größern Städten manchen Deutschen ob seines dicken gestreiften Tabaksbeutels angaffte und davonlaufend ihm ein lautschallendes mof nachschickte. Ebenso ist auch die ekelhafte Gewohnheit des Ausspuckens, gleichgültig wohin, dessen sich der Conrector jeden Augenblick schuldig gemacht haben soll, eine den Holländern durchaus fremde, die sich schon mit ihrem Alles durchdringenden Reinlichkeitssinne nicht verträgt und durch den der Deutsche in Holland, ist er überhaupt bildungsfähig, in diesem Puncte gleichfalls bald humanisirter wird.

Es ist unwahr (S. 269), daß die Knaben „vom vollendeten 15ten Jahre" erst ein Gymnasium besuchen. Feststehende Regel ist das 12te Lebensjahr. Bis zu diesem Alter werden sie recht fleißig und ernstlich in den vortrefflichen Elementarschulen oder in den sog. französischen Instituten, die den höhern Bürgerschulen in Deutschland so ziemlich entsprechen, herangebildet. Sechs oder sieben Jahre bringen sie in der Regel auf den Gymnasien zu. Diesen Zeitraum hat aber nicht etwa das Staatsexamen herbeigeführt, sondern vor Einführung desselben bestand der Gebrauch und die Nothwendigkeit. Freilich hatte dieses Staatsexamen eine weit gediegenere Vorbildung zur Folge, und alle denkenden Freunde der classischen Bildung in Holland bedauern es, daß ein Minister wie in einem Fieberanfalle ein Institut aufgelöst hat (nicht auflösen will, wie Ref. mittheilt *), das geeignet schien, den arg darniederliegenden classischen Studien und den Sitten auf den holländischen Universitäten aufzuhelfen. Das Auflösungsdecret des Ministers Thorbeke befiehlt, daß Alle, die eine holländische Universität zu frequentiren beabsichtigen, sich vorher nach wie vor einem Staatsexamen zu unterwerfen haben; daß fünf Stufen die bezügliche Reife der Examinanden bezeichnen sollen; daß aber Alle, mithin auch diejenigen, die auf die niedrigste Stufe von der für die Prüfung zusammengesetzten Staatscommission gestellt würden, zur Universität zugelassen werden müßten. Somit hat der Herr Minister mit Einem Federstrich dem Nichtsthun, der Ungebundenheit und dem Sittenverderbniß wieder Thor und Thür geöffnet.

---

* Auch hieraus ist — vgl. die obige Anmerk. — dem Herrn Verf. kein Vorwurf zu machen. L.

— Unrichtig aber ist es, daß, wie der Ref. berichtet, in dem ersten Staatsexamen über die Hälfte der Examinanden durchgefallen seien. Die Zahl derselben betrug etwa 1/3, während z. B. in dem dritten von mehr als 200 Examinanden ungefähr 30 abgewiesen wurden.

Unrichtig ist die Angabe (S. 270) der classischen griechischen und lateinischen Autoren, die fragmentarisch in den Gymnasien gelesen werden sollen. Nie z. B. sollen Livius und Tacitus an die Reihe kommen. Unterzeichneter kennt Gymnasien und Institute, in denen gerade diese Meister, zumal der zuerstgenannte, eine Hauptrolle spielen. Wie richtig nun die Schlüsse sind, die der Verf. aus seiner Angabe zieht, sieht man leicht ein.

Närrisch erscheint gewiß den Holländern, was auf S. 275 zu lesen, nämlich „daß sie deutsch werden müssen". — (Warum denkt man aber nicht daran, sie und ihr Ländchen vorläufig für Deutschland zu miethen, wie es zur Zeit der Frankfurter Versammlung mit Bezug auf ihre Flotte alles Ernstes in der Kölnischen Zeitung besprochen wurde?) Bei einem ähnlichen Ausspruche habe ich einmal in Holland ein homerisches Gelächter gehört. Ein anderes Mal fertigte ein Gelehrter — ich glaube, es war der gegenwärtige Minister Thorbeke — den Historiker Leo, der Forderungen wie die obigen an Holland stellte, mit Gründen ab, die wohl verdienten, von den Herren Aspiranten erwogen zu werden.

Unwahr ist's (S. 277), „daß nur die Lehrer von der ersten bis zweiten und dritten Stufe Unterricht in den neuern Sprachen ertheilen dürfen". Es bedarf gar keines Lehrergrades für diesen Unterricht, sondern nur einer Erlaubniß auf Grund seiner Befähigung nach vor der örtlichen Schulcommission vorher abgelegter Prüfung. — Was es endlich bedeuten soll, daß „die Lehrer des zweiten Ranges meistens in den höhern Schulen unterrichten", das mag der Verf. wissen oder vielleicht auch nicht. Die Schulen in Holland zerfallen in niedere, Mittel- und Hochschulen; an den letztern dociren Universitätsprofessoren, an den Mittelschulen (Gymnasien) Promovirte, und an den niedern Schulen Elementarlehrer, die nach Graden verschieden sind.

Ich glaube hinreichend gezeigt zu haben, wie man's macht, wenn man, nachdem man kaum die Grenze eines Landes überschritten, umkehrt, sich zu Hause an den Schreibtisch setzt und dem Publicum Bericht abstattet über Sitten, Gewohnheiten, Zustände und über die ersten und wichtigsten Angelegenheiten einer Nation: über Erziehung und Unterricht!

Entgegnung des Verfassers der „Blicke".

Zu vorstehenden Bemerkungen bedarf der Verfasser der „Blicke" nur wenige Worte zur Rechtfertigung.

Zuerst ist er nicht bloß einmal und auf kurze Zeit ein wenig über die holländische Grenze gewesen, sondern mehrere Jahre nach einander und auf längere Zeit, einmal sogar auf ein halbes Jahr und zwar in

den größten Städten des Landes; sodann hat er fast eben so viele Freunde, die in Holland, als welche in Deutschland studirt haben; schließlich hat er täglich Gelegenheit, sich bei Personen über holländische Zustände zu erkundigen, deren Namen selbst dem Recensenten genügen würden.

Was nun den Inhalt der „Blicke" betrifft, so scheint Recensent nicht hinlänglich zwischen den die specielle Anstalt betreffenden und den allgemeinen Bemerkungen unterschieden zu haben; sodann unterlegt er dem Verfasser Ansichten und Aussprüche, die kein ruhig Lesender in den Worten finden wird; endlich sieht er selbst die holländischen Zustände in einem zu schönen Lichte.

Folgendes wird dieses beweisen:

Verfasser wußte sehr gut, wie es mit dem holländischen Abiturenexamen 1850 stand; Ref. dagegen hat die Zeit der Abfassung des Aufsatzes und S. 269 der Revue nicht beachtet. Den holländisch vollgültigen Maßstab des „Reichwerdens" findet Verfasser bei der Einrichtung der dasigen Schulen, wenn sie Pensionate sind, sowohl richtig als durchaus nicht verletzend; die Gebräuchlichkeit desselben muß er für die Institute und Pensionate entschieden aufrecht halten, sowohl für die größern Städte als die Grenze. — Recensent bedenke, daß Verfasser mehr als ein holländisches Gymnasium besucht hat, und nicht hinzufügen wollte, wo er gerade diese oder jene Beobachtung gemacht hat; daß er aber für das, was er ausdrücklich generalisirt, als solches auch einsteht.

Wenn Recensent „die Anhänglichkeit der holländischen Nation an ihr angestammtes Fürstenhaus ꝛc." vermißt und dabei dem Verfasser einen Seitenhieb gibt, so hat sich Verfasser in dem Aufsatze selbst hinlänglich darüber ausgesprochen; nur bleibt er dabei, daß die Anhänglichkeit an dem Stamme der Oranier zwar sehr groß ist, aber nicht die Liebe zu den letzten Oraniern; persönlich liebte man z. B. Louis Napoleon mehr.

Zum „einigen Deutschland" gehört freilich das „wird", aber nicht das „Ironische" des Verfassers, und noch weniger der Spott des Recensenten; freilich ist es wahr, daß die Holländer über die deutsche Einheit spötteln; aber sie sollten es nicht thun; denn es ist unedel und zeugt von Furcht.

Zu den holländischen Gesetzen gegen den religiösen Zwiespalt rechne ich z. B. die confessionslose Schule; Recensent nenne doch ein Gesetz, das jetzt gegeben den religiösen Zwiespalt nährt.

Die Papierschnitzel ꝛc. sind nicht generalisirt; eben so wenig möchte der Recensent seine generalisirende Gegenbemerkung aufrecht halten können.

Zum Sophokles gehören „vorzüglich" und „weniger"; alle dahin schlagenden Beobachtungen haben aber mit dem Rector nichts zu thun, sondern stammen von Utrecht und Gröningen.

In den folgenden Bemerkungen des Recensenten finden sich nur Zugeständnisse zu dem Berichte des Verfassers, wenn man das, was derselbe geschrieben hat, genau faßt und ihm nichts Ungesagtes unterschiebt oder Specielles generalisirt. Die meisten Gymnasiallehrer, die

nur Mathematik unterrichten, sind entweder doctores math. oder unstudirte.

„Daß nicht leicht ein Unbemittelter studirt", muß Verfasser im vollsten Maße im Vergleich mit Deutschland aufrecht halten; er kann eine Menge Prediger nennen, die den ersten Familien angehören; die ungeheure Mehrzahl gehört den Bemittelten an.

Ist denn eine städtische Schule nicht auch eine Corporationsschule?

Recensent verwechselt dann wieder des Verfassers specielle Bemerkungen mit den allgemeinen, indem Verfasser selbst die Verschiedenheit der holländischen Gymnasien angibt; nur behauptet er, daß kein einziges ein vollständiges deutsches Gymnasium sei, und das ist wahr.

Wer Holland und Deutschland kennt, wird keinen Augenblick an der Richtigkeit des über das Heirathen ꝛc. der Studirten Gesagten zweifeln. Ostindien ist das refugium ultimum noch jetzt; daß jetzt sehr viele gescheute und brave Leute hinziehen, weiß Verfasser auch, wenn er sich auch nicht vom Professor Blume in Leyden darüber hätte belehren lassen.

Daß in vielen Orten die Knaben schon mit dem zwölften Jahre auf das Gymnasium kommen, ist wahr, und hätte das „fünfzehnte Jahr" vom Verfasser ausdrücklicher auf die meisten Orte eingeschränkt werden sollen.

Daß im ersten Staatsexamen aber die Hälfte und nicht ein Drittheil, wie Recensent sagte, durchgefallen sind, hat Verfasser von einem Professor in Holland gehört; er konnte deßhalb an der Richtigkeit nicht zweifeln; er wird sich erkundigen.

„Livius" und „Tacitus" beziehen sich auf den speciellen Fall; sind aber auch, wie mir noch jetzt von glaubwürdigen Leuten versichert wird, im Allgemeinen „nie Schulschriftsteller".

Recensent scheint merkwürdige Begriffe mit den Worten Rang, Grad und höheren Schulen zu verbinden, da er dem Verfasser darüber Vorwürfe macht, die nur beweisen, daß der Verfasser recht berichtet. Sind denn Gymnasien keine höheren Schulen? Sind Zeugnisse der Befähigung kein Rang? In dem Aufsatze über die Universitäten wird der Verfasser „der Blicke" über diese Puncte sich genauer auslassen und dem Recensenten hoffentlich beweisen, daß er die Niederlande kennt, schätzt, aber nicht überschätzt. Ebenso muß er sich vorbehalten, über das Studium der neueren Sprachen und die angeblichen Vorzüge der Holländer in diesen Fächern zu berichten; er bleibt nur vorläufig bei der Angabe, daß es mit dem wissenschaftlichen Studium derselben auf den Universitäten nichts auf sich hat und an den Gymnasien vielfach von deutschen ehemaligen Candidaten der Theologie deutsche Sprache und Litteratur unterrichtet werden, ohne daß sie irgend welche Studien in denselben gemacht haben; Holland ist darin das gerade Gegentheil der Schweiz.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

No. 6. Juni 1852.

I. Abhandlungen.

Die Nationalschulen Irlands.

Von Dr. E. Kleinpaul in Altona.

Erster Artikel.

Als am 6. Januar d. J. eine Deputation der in Manchester zusammengetretenen „National Public School Association“ dem Premierminister Lord J. Russell die Wünsche des Vereins in Betreff einer Schulreform, zunächst für die Marktflecken Manchester und Salford, vortrug, berief sich einer der Sprecher, das Parlamentsmitglied Dr. Fox, der schon in der letzten Parlamentssession einen Antrag auf Errichtung „freier Schulen“ für England gestellt hatte, u. A. darauf, daß das von dem Verein beabsichtigte Unterrichtssystem dem in Irland mit so großem Erfolg eingeführten sehr ähnlich sei. Und in der That geben die „Nationalschulen“ Irlands für die Einrichtung, nach welcher in allgemeinen Volksschulen der Religionsunterricht von dem „weltlichen“ oder dem „litterarischen und moralischen“ abgesondert und der Privatfürsorge der verschiedenen Religionsparteien angehörigen Eltern und Vormündern überlassen wird, durch die hohe Blüthe, zu welcher sie sich emporgeschwungen, und durch den immer vermehrten Beifall, der ihre Zahl ununterbrochen von Jahr zu Jahr steigen läßt, ein von keiner Seite angreifbares Beispiel der Möglichkeit und der Zweckmäßigkeit. Ob in anderer Beziehung die Nachbildung des Systems der irländischen Nationalschulen außerhalb Irlands überall möglich und anzurathen wäre, kann trotz der Vortrefflichkeit und Berühmtheit jener Schulen die Frage sein; aber hinsichtlich des einen Charakters, der streng-neutralen Haltung gegen die einzelnen Religionsgemeinschaften, tragen jene Anstalten insofern vollgültige Beweiskraft für die Durchführbarkeit und für das Gelingen in großem Maßstabe in sich, als einerseits die weltliche Wissenschaft überall dieselbe,

andererseits auch die Grundsätze und der Charakter der einzelnen Religionsparteien und die Stellung, die sie zu dem Jugendunterricht einnehmen, überall dieselben sind. Wenn jene neutrale Haltung in Irland so wohl gelungen ist, so kommt allerdings dabei in Betracht, daß der Geschichtsunterricht in den dortigen Nationalschulen keine große Ausdehnung hat und gegen Mathematik, Naturwissenschaft und politische Oekonomie bedeutend zurücktritt; sei es aber auch, daß jenem Unterrichte in deutschen Volksschulen, namentlich in denen der Städte, im Allgemeinen mehr Fleiß zugewendet wird: die Geschichte wird in Volksschulen doch überall der Stufe des kindlichen Verständnisses halber mehr ein Erzählen äußerer Thatsachen als ein Eingehen in die tiefer liegenden Ursachen und Beweggründe sein; und erst bei der Gymnasial- und der akademischen Bildung wird die Verschiedenheit des religiösen Standpunctes bei der Auffassung der geschichtlichen Begebenheiten wirklich in Betracht kommen; noch abgesehen davon, daß bei dem Unterrichte der Volksschulenjugend die Geschichte des Alterthums, welche, zum Wenigsten innerhalb der christlichen Anschauung, einer verschiedenen Behandlung durch verschiedene confessionelle Richtungen nicht also preisgegeben ist wie die Geschichte des Mittelalters und die der neueren Zeit, ihrer größeren Einfachheit, ihres größeren Reichthums an erhebenden Beispielen und ihrer Unentbehrlichkeit für das Verständniß der neueren Litteratur wegen sich gegen die übrigen Zeitalter sehr bedeutend vordrängt*.

Ohne irgend welchen Schulzwang, und ohne daß bestehende Schulen durch sie irgendwo aufgehoben oder angegriffen und beeinträchtigt wurden, haben die Nationalschulen nach und nach mehr als eine halbe Million Kinder, d. i. wenigstens die Hälfte der ganzen schulfähigen Jugend Irlands (die Insel mag jetzt 6½ Mill. Einw. haben), in sich vereinigt. Der Economist sagt, daß durch sie jene halbe Million der irländischen Bevölkerung, katholische, hochkirchliche und Dissenterkinder neben einander, den bewundernswürdigsten Elementarunterricht empfingen, und daß sie „mehr als irgend ein anderes gutes Element in Irland gethan haben, um Frieden, Harmonie und Verbesserung in das Land zu bringen". Ihre Schulbücher haben nicht nur in dem vereinigten Königreiche die größte Verbreitung gefunden und den Ruf eines classischen Werths erlangt; sie gehen auch in großen Massen nach Canada, Neuschottland und anderen englischen Colonieen. In Ober-Canada ist sogar seit 1846 ein dem irländischen völlig nachgebildetes Nationalerziehungssystem eingeführt, und

* Ich komme im zweiten Artikel auf die Behandlung des Geschichtsunterrichts in den Nationalschulen zurück.

in Toronto die erste Normalschule unter Direction eines aus Dublin gesandten Head-Master (Oberlehrers) begründet worden. Wohl sind daher jene irländischen Schulen, auch abgesehen von ihrem hervorstechenden weltlichen Charakter, einer näheren Kenntnißnahme werth. Wir werden dieselbe am besten dadurch vermitteln, daß wir zuerst eine kurze Geschichte ihrer Entstehung und Entwickelung mittheilen und dann in einem zweiten Artikel das Nähere über die Schuleinrichtungen, die Schulbücher und die Organisation des ganzen Systems beifügen.

Bis zu Anfange dieses Jahrhunderts, d. h. bis zur Vereinigung des irländischen Parlaments mit dem englischen im Jahr 1800, von welcher Zeit an Irland aufhörte, von Seiten Großbritanniens nur wie eine Colonie behandelt zu werden, war für das Volksschulwesen der katholischen Bevölkerung Irlands durch die Regierung nicht nur nichts gethan worden, sondern es ging das ganze Bestreben der letzteren darauf hin, katholische Volksschulen und katholischen Unterricht überhaupt in Irland unmöglich zu machen. Während von dem Parlamente sehr bedeutende Gelder für die Erziehung irländischer Kinder im protestantischen Glauben jährlich bewilligt wurden, war es für jeden Katholiken in Irland bei Strafe der Landesverweisung (und wenn der Verwiesene zurückkehrte, bei Strafe des Hochverraths) verboten, als Schullehrer oder als Gehülfe eines Schullehrers oder auch nur als Hauslehrer in einer Familie zu fungiren. Die für diesen Zweck erlassenen Parlamentsnoten blieben von 1709 bis 1782 in Kraft. Sie wurden in dem letzteren Jahre zurückgenommen; aber das Parlament fuhr fort, Gelder nur für die Erhaltung solcher Schulen in Irland zu bewilligen, die nach Principien geleitet wurden, welche die große Masse der katholischen Bevölkerung als ausschließlich protestantische ansah; bis endlich das gegenwärtig in Wirksamkeit befindliche System eingerichtet ward. Nach königlichem Rescript (Royal Charter) wurden im Jahr 1733 die sogenannten Charter Schools zur Erziehung der Armen in den Principien der Hochkirche begründet; die jährlich ihnen bewilligten Gelder wurden in Folge des Berichts der Commissioners für 1824 (s. unten) immer mehr beschränkt und endlich zurückgezogen. Im Jahr 1824 gab es solcher Schulen in Irland 32 mit 2255 Kindern; die für sie bewilligte Summe belief sich im Jahr 1825 auf L. St. 21,615. Andere Schulen, welche hochkirchlichen Unterricht ertheilten, unterhielt die im Jahr 1800 incorporirte „Gesellschaft zur Unterdrückung des Lasters" (Association for discountenancing vice); dieselben beliefen sich im Jahr 1824 auf 200 mit 12,769 Kindern, von denen 7803 als Protestanten, 4804 als Katholiken angegeben waren; der Rev. William Lee indeß, welcher 1819 und 20

104 von diesen Schulen besucht hatte, behauptete vor den Commissioners von 1824, daß er in mehreren derselben den Katechismus der römischen Kirche vorgefunden habe. So blieb wenigstens der dritte Theil der irländischen Jugend gänzlich ohne Unterricht. Im Jahr 1806 ward eine Commission niedergesetzt, bestehend aus dem hochkirchlichen Erzbischof von Armagh, dem hochkirchlichen Erzbischof von Cashel, dem hochkirchlichen Bischof von Killala, dem Provost des Trinity College (Rector der Universität) in Dublin und mehreren Anderen, um die verschiedenen Fonds und Revenüen, die durch öffentliche oder Privatschenkung für Erziehungszwecke in Irland bestimmt waren, und Zahl und Verhältnisse aller der Schulen, die aus öffentlichen Fonds oder Privatstiftungen in Irland unterhalten wurden, zu untersuchen. Dieselbe gab 14 Berichte heraus; den letzten und wichtigsten im Jahr 1812. In diesem erklärte sie dem Lord-Lieutenant, „daß ein vollständiger und wirksamer Volksunterricht allgemein mit großer Freude von der Bevölkerung werde aufgenommen werden, wenn alle Einmischung in die besonderen religiösen Satzungen Derer, welche den Unterricht empfangen sollen, unzweideutig verworfen und wirksam verhütet werde". „Wir erkennen dieß als wesentlich wichtig bei allen neuen Anstalten für die Erziehung der unteren Classen in Irland; und wir wagen, unsere einstimmige Meinung auszusprechen, daß kein solcher Plan, wie weise und untadelhaft er auch in anderen Beziehungen entworfen sei, in wirksame Ausführung in diesem Lande gebracht werden kann, wenn nicht als dessen leitendes Princip ausdrücklich bekennt und klar verstanden ist, daß kein Versuch gemacht werden soll, die besonderen religiösen Satzungen irgend einer christlichen Secte oder Abtheilung zu beeinflussen oder zu stören." Der Bericht empfahl dann weiter die Anstellung einer Behörde von Regierungsbevollmächtigten (Board of Commissioners) mit ausgedehnten Befugnissen, um ein systematisches und gleichförmiges Unterrichtssystem an die Stelle der schlecht geleiteten Schulen zu setzen, die Erziehungsmethode, die in den neuen Schulen befolgt werden solle, vorzuschreiben und eine allgemeine Oberaufsicht zu führen. Die Commissioners sollten bevollmächtigt sein, „Parlamentsbewilligungen zum Bau und zur Ausstattung von Schulen anzunehmen, in letzter Instanz über Anstellung, Betragen und Entlassung von Lehrern zu entscheiden, Gang und Methode der Erziehung vorzuschreiben, die Ausgaben für die Lieferung von Schulbüchern zu verwalten und eine allgemeine Controle über das Ganze der beabsichtigten Anstalten zur Unterrichtung der unteren Classen zu führen. Die mit solcher Thätigkeit beauftragten Commissioners sollten ferner die Vorbereitung einer genügenden Anzahl von geeigneten Schul-

lehrern besorgen, passende Bücher zum Gebrauch aller Schulen auswählen; und es sollte nichts in diesen gelehrt und kein Buch eingeführt werden ohne deren ausdrückliche Billigung. Der Bericht drückt die Ueberzeugung aus, daß durch eine Auswahl von Büchern es möglich werden würde, nicht nur eine Anzahl solcher Bücher in die Schulen zu bringen, in denen Moralprincipien in einer Weise eingeprägt werden, daß sie einen tiefen und bleibenden Eindruck auf den jugendlichen Geist machen, sondern auch Auszüge aus der heiligen Schrift selbst, mit welcher frühe bekannt zu machen von höchster Wichtigkeit und in der That unerläßlich sei, um den Geist zu richtigen Begriffen von Pflicht und zu lauteren Principien des Verhaltens zu bilden; und daß das Studium einer solchen Sammlung von Schriftauszügen die beste Vorbereitung sein werde für jenen mehr besonderen Religionsunterricht, den zu geeigneten Zeiten und an anderen Plätzen den Kindern ihrer resp. Gemeinden zu ertheilen die Pflicht und der Wunsch der verschiedenen Religionsdiener sein werde.

Solch ein freisinniges, den Geist der damaligen Duldsamkeit, des naiven Zutrauens zu der weltlichen Wissenschaft und der rationalistischen Hervorhebung des moralischen Gehalts in der Bibel und der christlichen Religion abspiegelndes Votum gaben hochkirchliche Prälaten im Jahr 1812, sehr im Widerspruche mit der Gereiztheit und dem fanatischen Dogmatismus, welcher späteren Geistlichen derselben Kirche die Verdammungsreden eingab, die sie gegen die Ausführung des von früheren Amtsbrüdern mit wahrem Ernst und lauterem Sinne Angerathenen erschallen ließen. Es sind eben die Nationalschulen und der Board of National Education selbst, welche nach den in obigem Gutachten vorgezeichneten Grundzügen organisirt worden sind. Vorerst hatte es indessen damit noch gute Weile. Der Bericht der Commissioners ward von der Regierung nicht mit der Sorgfalt erwogen, die er verdiente; statt eine Staatsbehörde (Board) für ein zu begründendes neues Unterrichtssystem einzusetzen, was ihr sehr schwierig erschien, überließ die Regierung die für den irländischen Volksunterricht bestimmten Staatsgelder einer in Dublin aus angesehenen Männern verschiedener religiösen Richtungen am 2. December 1811 gebildeten Privatgesellschaft, der „Kildare-street Society“, in welcher sie den beaufsichtigenden Körper gefunden zu haben glaubte, dessen Einsetzung jene Commissioners empfohlen hatten. Die Gesellschaft hat um das irländische Schulwesen sich manches Verdienst erworben; sie hat namentlich verschiedene gute Schulbücher besorgt; aber außerdem, daß sie wegen ihres privaten Charakters keine unmittelbare Verantwortlichkeit gegen die Regierung hatte, von welcher sie doch einen

Theil der von ihr verwalteten Gelder empfing: so nahm sie auch zu einem ganz unzweckmäßigen Mittel ihre Zuflucht, um die katholische Bevölkerung zu gewinnen und deren Jugend mit der hochkirchlichen und der presbyterianischen in gemeinsamen Schulen zu vereinigen. Sie verordnete, daß in diesen Schulen die Bibel ohne Note und Commentar gelesen werden sollte, damit einerseits „die religiöse Erziehung mit der moralischen und der litterarischen verbunden", andererseits „jede Verletzung der religiösen Gefühle einer besonderen Secte vermieden würde, die etwa aus katechetischer Unterweisung oder aus Erklärungen, die auf confessionelle Streitigkeiten Bezug hätten, hervorgehen könnte" *. Sie übersah dabei, daß das Lesen der der kirchlichen Noten beraubten Bibel (die katholische Kirche in Irland und Großbritannien gebraucht die in Douai angefertigte und mit Noten im Sinne der katholischen Religion versehene Uebersetzung) in Schulen durchaus entgegen ist den Principien derjenigen Kirche, die sogar den Erwachsenen das Recht nicht einräumt, die heiligen Bücher ohne kirchliche Anleitung zu gebrauchen. Die Folge davon war, daß die Katholiken, die doch den größten Theil der Bevölkerung ausmachen, sich fast ohne Ausnahme von den Schulen der Gesellschaft zurückhielten, indem die Geistlichkeit mit Energie und Erfolg denselben entgegenwirkte. Auch die Anhänger der Hochkirche mochten größtentheils von diesen Schulen nichts wissen, weil dieselben das von der Geistlichkeit dieser Kirche so viel angegriffene und unterdrückte Lancastersche Unterrichtssystem angenommen hatten. Desto größeren Beifall fanden sie bei den Presbyterianern und anderen Dissenters. Von den 1621 Schulen, die bis zum Jahr 1831 von der Gesellschaft errichtet waren, befanden sich allein 1021 in der am dichtesten von Protestanten bewohnten Provinz Ulster, nur 600 in den anderen drei Provinzen; und von den 204 Lehrern, die in demselben Jahre in der **Model School** (Normalschule) der Gesellschaft gebildet wurden, waren nur 33 römisch-katholischen Glaubens.

---

* Welche Früchte ein solches Lesen in pädagogischer Beziehung hatte, mag folgender Auszug aus einem Examen zeigen, welches der Superintendent der von der **Kildare-place Society** in Dublin errichteten **Model Schools**, Herr Beevers, vor den **Commissioners** von 1824 hatte: „Ist die Schrift den Kindern im Schulraum in irgend einer Weise erklärt worden? — Niemals. — Ist es Ihre Meinung, daß die mehr vorgeschrittenen Knaben in den Schulen einigermaßen den Sinn des N. Testaments beim Lesen desselben verstehen? — Ich bin der Meinung, daß dieß nicht der Fall ist. — Die Frage bezieht sich natürlich nicht bloß auf die Theile des N. T., welche Doctrin enthalten; aber glauben Sie, daß die ordinären (geschichtlichen) Stücke desselben verstanden werden? — Ich denke, sie werden es nicht. — Zeigen die Kinder einige Wißbegierde über den Gegenstand, einen Wunsch, besser darüber unterrichtet zu werden? — Ich erinnere mich nicht, daß dieß vorgekommen wäre."

Die katholische Bevölkerung, um deren Emporhebung es der Regierung gerade zu thun war, blieb nach wie vor ununterrichtet, da bei deren Geistlichkeit das geringste Interesse für Volksbildung sich kundgab. Nach dem oben angeführten Berichte vom Jahr 1812 befanden sich damals in 17 von den 22 Diöcesen, in welche Irland getheilt ist, mit Ausnahme der milden Stiftungen, 3736 Schulen; von den darin unterrichteten 162,467 Kindern waren 45,490 Protestanten, und 116,977 Katholiken; von den Schullehrern 1271 Protestanten, 2465 Katholiken. Da jene 17 Diöcesen etwa $^4/_5$ der ganzen irländischen Bevölkerung enthielten, so schlossen die Commissioners, daß die Gesammtzahl der Schulen 4600, und die der Schüler 200,000 betrüge, — in einer Bevölkerung von 8 Millionen. Doch waren die Angaben im Winter gemacht worden, wo manche Kinder den Schulbesuch nicht fortsetzen konnten; und die sogenannten „reisenden Schullehrer", deren Zahl sehr beträchtlich, waren häufig bei der Zählung der Schullehrer nicht berücksichtigt. Der in diesen Schulen ertheilte Unterricht erstreckte sich nach demselben Berichte in der Regel nicht weiter als auf Lesen, Schreiben und die gewöhnlichen Regeln der Arithmetik; 10 Sh. jährlich wurde dem Lehrer durchschnittlich für Lesenlernen bezahlt; 17 Sh. 4 D., wo Schreiben, und L. St. 1. 6 Sh. *, wo Rechnen hinzugefügt ward. In 443 Kirchspielen gab es gar keine Schule. Es fehlte durchaus an geeigneten Schulbüchern, die eine wirklich geistbildende Belehrung enthielten, während eine Masse nichtswürdiger Schriften im Volke circulirte, die zu gesetzloser Liederlichkeit, zum Aberglauben, zur Unverträglichkeit und zum Ungehorsam verleiteten. Die (meist aus eben solchen Schulen hervorgegangenen) Lehrer waren im Allgemeinen bis zu einem unglaublichen Grade unwissend; manche unfähig, auch nur die Lese- und Schreibekunst zu lehren; und die, welche so viel konnten, verstanden im Allgemeinen nicht, ihre Unterweisungen mit einer solchen Erziehung des Geistes zu verbinden, die allgemeine Belehrung und Fortschritt hätte erzeugen können. Zu der Unwissenheit gesellte sich, wie natürlich, große Verachtung und bei sehr vielen, namentlich den sogenannten hedge-schoolmasters, eine moralische Verworfenheit, zufolge deren sie sich zu einer Menge schlechter Geschäfte gebrauchen ließen, so daß sie nach dem Ausdrucke des katholischen Erzbischofs von Dublin „Secretäre einer Brandstifterbande" zu werden immerfort bereit waren. Trotz solchen Zustandes gaben die Commissioners von 1812 der irländischen Bevölkerung im Allgemeinen das durch den späteren Erfolg der Natio-

* Sh. = Shilling. D. = Pence.

nalschulen vollkommen bestätigte Zeugniß, daß sie ein großes Verlangen nach Belehrung für ihre Kinder trage, daß Viele, denen jene geringen Lehrerhonorare sehr schwer fielen, sie mit großer Anstrengung bezahlten, und daß namentlich die Existenz und Benutzung von Abendschulen (deren in einem bestimmten Kirchspiele 11 errichtet seien) den guten Willen kundgebe.

Die Kildare-place society, der in der Parlamentssession von 1814/15 L. St. 6980 bewilligt wurden, erwies sich als unfähig, dem Mangel der Hauptmasse der Bevölkerung abzuhelfen, da sie nicht verstand, denjenigen neutralen Charakter als Unterrichtsbehörde anzunehmen und darzulegen, den schon die Commissioners von 1806 für durchaus nothwendig zur Herstellung eines erfolgreichen Volksunterrichtssystems erklärt hatten. Im Jahr 1824 ward in Folge einer Adresse des Unterhauses eine neue Commission eingesetzt, um „die Natur und Ausdehnung des durch die verschiedenen öffentlichen Schulen Irlands ertheilten Unterrichtes zu untersuchen und über die besten Mittel zu berichten, durch welche die Wohlthaten der Erziehung auf alle Volksclassen ausgedehnt werden könnten". Dieselbe erstattete neue Berichte. In dem ersten und dem neunten sprach sie Ansichten und Rathschläge aus, welche im Allgemeinen mit dem, was schon die früheren Commissioners empfohlen hatten, übereinstimmten. Um beiden Parteien gerecht zu werden, schlug sie die Anstellung zweier Lehrer, eines katholischen und eines protestantischen, in jeder Schule vor, von denen jeder getrennt die religiöse Erziehung der zu seiner Confession gehörenden Kinder leiten sollte; und ließ sie einen Auszug aus der Bibel anfertigen, von welchem sie hoffte, daß beide Parteien mit demselben einverstanden sein würden. Bald stellte sich aber die Unausführbarkeit dieses Planes heraus. Bei dem unüberwindlichen Mißtrauen, welches die Katholiken jeder Betheiligung des Staats am Religionsunterricht entgegensetzten, indem sie allen darauf bezüglichen Maßregeln die Absicht des Herüberziehens der Kinder zum Glauben der Staatskirche unterschoben, ergab es sich als nothwendig, dafern irgend ein allgemeines Volksschulensystem durch die Regierung in Irland hergestellt werden sollte, in strengerer Auffassung dessen, was die Commissioners von 1806 angerathen hatten, nicht bloß jede Einmischung in die besonderen Satzungen der einzelnen Religionsparteien, sondern überhaupt jede Befassung mit dem Religionsunterrichte zu vermeiden, nur litterarische und moralische Erziehung aus Staatsmitteln zu gewähren und den Religionsunterricht der Kinder mit Allem, was sich daran anschließt (Bibellesen und religiöse Uebungen), gänzlich der freien Uebereinkunft der Eltern mit Geistlichen

oder anderen Personen ihrer Confession zu überlassen. Nach längerer Unthätigkeit wurden endlich im Jahr 1828 die Berichte sowohl der früheren Commissioners als der von 1824 vor ein Comite des Unterhauses gebracht. Dieses legte am 19. Mai desselben Jahres folgende Resolution vor: „Es ist die Meinung des Comite, daß, um die gemeinsame litterarische und die abgesonderte religiöse Erziehung der Schüler ins Werk zu setzen, der Studiencursus für 4 bestimmte Tage der Woche ausschließlich moralisch und litterarisch sein, und daß an den zwei übrigen Tagen der eine nur für den abgesonderten Religionsunterricht der protestantischen Kinder, der andere für den abgesonderten Religionsunterricht der römisch-katholischen Kinder bestimmt sein sollte. Dieser ganze abgesonderte Religionsunterricht soll ohne Einmischung der Lehrer unter der Aufsicht der Geistlichkeit der verschiedenen Religionsgemeinschaften ertheilt werden. Abdrücke des Neuen Testaments und solcher anderen Religionsbücher, wie sie nach der unten angegebenen Weise zu drucken sind, sollen für den Gebrauch der Kinder besorgt werden, damit sie nur zur Zeit des abgesonderten Unterrichts und unter Leitung der anwesenden Geistlichen gelesen werden: die hochkirchliche Uebersetzung für die protestantischen Schüler, und die mit Zustimmung der katholischen Bischöfe veröffentlichte (Douai'sche) Uebersetzung für die Kinder von deren Confession." Das Comite bestimmte dann weiter die Befugnisse der einzusetzenden Erziehungsbehörde (Board) und schlug gewisse „Regeln und Anordnungen" vor für die an Schulen zu verabreichenden Unterstützungen und für deren Beaufsichtigung. Der Gegenstand ward dann noch einmal im Jahr 1830 von dem zur Untersuchung des Zustandes der Armen in Irland erwählten Comite in Betracht gezogen; dieses gab in seinem Berichte folgende Erklärung ab: „Das Haus wird finden, daß Ihr Comite viele Zeugnisse für die Wichtigkeit der Erziehung der Armen gefunden hat; wir können nur hoffen, daß keine Zeit mehr verloren werde, dem Publicum die Wohlthat der kostspieligen und lange hingezogenen Untersuchungen der königlichen Commissioners von 1806 und 1825 und die praktischen Vorschläge des erwählten Comite von 1828, dessen Bericht wieder abzudrucken verordnet ist, zu gewähren." Darauf wurde dann endlich am 9. September 1831 die Absicht der Regierung, den gegenwärtig in Wirksamkeit befindlichen Board of National Education nach dem von dem Unterhauscomite von 1828 vorgezeichneten Plane für Irland einzusetzen, durch Mr. Stanley, damaligen Chef-Secretär (obersten Minister) beim Lord-Lieutenant von Irland, jetzigen Herzog von Dover, im Hause der Gemeinen angekündigt.

Für die glückliche Ausführung des Unternehmens kam es nun vor Allem auf den Charakter derjenigen Individuen, die den Board bilden

sollten, und auf die dadurch dem Lande gegebene Garantie an, daß, während die Interessen der Religion nicht übersehen würden, die genaueste Sorgfalt angewendet werde, um jede Einmischung in die besonderen religiösen Satzungen irgend einer Abtheilung der christlichen Schüler zu vermeiden. Man wählte deßhalb einerseits Männer von hoher persönlicher Würde und Männer, die die ersten kirchlichen Stellen einnahmen, bei denen sonach jede mögliche Sicherheit da war, daß sie den Interessen ihrer Kirche nicht entgegen sein würden, andererseits Bekenner von verschiedenen Religionsansichten. Das Präsidium ward dem protestantischen Herzog von Leinster übertragen; die übrigen Mitglieder wurden nach Wahl der Krone: der hochkirchliche Erzbischof von Dublin, Dr. Richard Whateley, ein hochgebildeter, über Orthodoxie aller Art, bei Festhaltung an dem Offenbarungsglauben, freidenkender Mann, Verfasser zweier geschätzten Werke: „Essays on the errors of Romanism, having their origin in human nature“, und „Introductory Lessons on Political Economy“; der katholische Erzbischof von Dublin, Dr. Daniel Murray, ebenfalls durchaus nicht Fanatiker, sondern milde und tolerant gesinnt; der ausgezeichnete Gelehrte Dr. Franc Sadleir, Provost des Trinity College in Dublin, jetzt verstorben; der Licentiat und Mitglied des Presbyteriums an der schottischen Kirche zu Dublin, James Carlile; der Kaufmann Anthony Richard Blake, vortragendes Mitglied, dessen große Intelligenz schon bei den früheren Untersuchungen über die Zustände der irländischen Schulen vielfach benutzt worden war; und der Rechtsgelehrte Robert Holmes, Esq. Seit 1838 sind noch mehrere weltliche Mitglieder hinzugezogen worden. Die Wahl der genannten ersten war eine höchst glückliche. Es hat unter ihnen seit der ersten Zusammenkunft, die sie am 31. October 1831 hielten, trotz ihrer verschiedenen Religionsbekenntnisse, immer die größte Verträglichkeit und das einträchtigste Zusammenwirken bis auf den heutigen Tag stattgefunden. Ueber einen einzigen Gegenstand erwuchs aus der Verschiedenheit der in dem Board vertretenen Confessionen noch vor dem Zusammentreten desselben eine Schwierigkeit. Das Parlamentscomite hatte angeordnet, daß der Board an die Schulen sowohl protestantische als (mit kirchlichen Noten versehene) katholische Uebersetzungen des N. Test. liefern und den sonntäglichen Kirchenbesuch der Kinder verfügen sollte. Als nun Stanley mit den verschiedenen Mitgliedern des Board zuerst conferirte, drückten ihm die protestantischen die Unmöglichkeit aus, sich bei der Verbreitung des katholischen N. Test. und bei der Anhaltung von Kindern zum Besuch des katholischen Gottesdienstes zu betheiligen. In Folge davon wurden die schließlichen Instructionen der Behörde unter Zustimmung aller Mitglieder dahin festgesetzt, daß nur

Auszüge aus der Schrift, wie sie von dem ganzen Board genehmigt werden würden, an die Schulen zum allgemeinen Gebrauche verabreicht werden sollten; und die Bestimmung über den Kirchenbesuch der Kinder fiel ganz weg. Die Auszüge wurden dann von dem presbyterianischen Mitgliede, Rev. Carlile, dem einzigen, welches (mit 300 L. St. jährlich) besoldet wurde, unter dem Titel „Scripture Lessons“ besorgt. Sie enthalten in 4 dünnen Bändchen namentlich historische Stücke aus dem Alten und dem Neuen Testament, vom Didaktischen nur so viel, als für die Jugend leicht faßlich ist, mehr Moralisches als Dogmatisches. Der Text ist überall genau nach der Bibel, nur zuweilen mit Umschreibungen. Der Board verlangt in Betreff dieses Buches keineswegs, daß es in den Nationalschulen gebraucht werde; auch gestattet er nicht dessen Benutzung während der Zeit des allgemeinen (des litterarischen) Unterrichts für den Fall, daß irgend welche Eltern oder Pfleger von einzelnen die Schule besuchenden Kindern (und wäre es auch nur ein einziger Mann) der Lesung entgegen sind.

Die Verwendung, welche der also constituirte Board von den jährlich für den irländischen Volksunterricht vom Parlamente bewilligten und allmälig vermehrten Summen macht, bezieht sich nun auf folgende Gegenstände: 1) Unterstützung zur Errichtung von Schulen, nach dem Grundsatze, daß die Applicanten wenigstens ein Drittheil der Errichtungskosten durch Localbeiträge aufzubringen haben, und der Board zwei Drittheile beisteuert; 2) Unterhaltung des Instituts des Board selbst, Besoldung der Schulinspectoren und der übrigen von dem Board angestellten Beamten; 3) Salaire für Lehrer an Schulen, die entweder mit Unterstützung des Board errichtet sind oder sich nur unter die Regeln desselben gestellt, somit in das Nationalerziehungssystem eingefügt haben; 4) Herausgabe und Druck von Schulbüchern und Versorgung der Schulen mit solchen und mit Schulmaterialien (Tafeln u. s. w.) zu Preisen, die nicht unter der Hälfte des ursprünglichen Werthes; 5) Unterhaltung des Lehrerseminars und der mit ihm in Verbindung stehenden Normalschulen in Dublin, welche Anstalten unmittelbar von dem Board dirigirt werden.

Die Wirksamkeit der Behörde begann im Jahr 1832 damit, daß sie Unterstützungsgesuche für bestehende Schulen und für die Errichtung neuer annahm, Schulinspectoren (früher Superintendenten genannt) einsetzte und Schulbücher herausgab, von denen sie einen ersten, alle 4 Jahre zu erneuernden Vorrath an alle neugegründeten Schulen gratis abließ, übrigens zu jeder Zeit, so viel bestellt wurde, zu sehr ermäßigten Preisen den einzelnen Schulen zusandte. Bis zum Schlusse des Jahres 1833 war an 789 schon bestehende Schulen Unterstützung gewährt, und zum

Bau von 199 neuen solche versprochen. Die 789 Schulen wurden von 107,042 Kindern besucht; bis Ende März 1835 waren bereits 1106 nach den Regeln des Board geleitete Schulen mit 145,521 Kindern in Thätigkeit. Ununterbrochen stieg seitdem die Zahl der Schulen, die sich entweder zum Behuf der Unterstützung nur unter die Aufsicht des Board stellten oder durch seine Beihülfe neu errichtet wurden. Vom Jahr 1839 bis zum Jahr 1844 war Schulen- und Schülerzahl fast um das Doppelte gewachsen: die Schulen von 1581 auf 3153; die Schüler von 205,000 auf 395,550. Am Schlusse von 1848 überstieg die Schulenzahl schon 4000, und die der Schüler 500,000; am Schlusse von 1850 waren 4547 Schulen mit 511,239, also mehr als einer halben Million Schülern, in Wirksamkeit. Seit 1840 traten Schulen der sogenannten Poor Law Unions (Armengesetzdistricte) mit dem Board in Verbindung, indem sie die Regeln der National Schools annahmen und dafür Unterstützung durch Lehrerhonorare und Schulbücher erhielten. Ganz Irland ist gemäß dem bekannten Armengesetze gegenwärtig in 130 Districte (Unions) getheilt, von denen jeder ein Werkhaus unter Vorstehern (Guardians) hat, in welches der Arme nach Verkauf alles seines bisherigen Besitzthums ziehen muß, wenn er der Wohlthaten des Armengesetzes theilhaftig werden will. In Betreff des Religionsunterrichtes und der Andachtsübungen gelten für diese Werkhäuser ganz dieselben Bestimmungen der Selbstwahl, nach welchen die Nationalschulen begründet sind; ein Beweis, sagt der Board wiederholt, wie sehr das Nationalsystem der religiösen Freiheit den Zuständen Irlands entspricht. An den Werkhäusern nun sind auch Schulen für die Kinder der darin befindlichen Armen, für Waisen- und andere Kinder errichtet; im Jahr 1844 hatten von 113 damals bestehenden Unions die Vorsteher von 84 die Werkhausschulen dem Nationalschulsystem eingefügt; im Jahr 1850 hatten sich bereits 124 solcher Schulen dem System angeschlossen.

Seit dem Jahr 1836 wurden von dem Board Normalschulen und Lehrerbildungsanstalten errichtet. Das dringende Bedürfniß, nach eigenem Plane Lehrer für die Nationalschulen zu bilden, sprach er schon in dem Jahresberichte für 1835 aus. Es sollte zuerst in Dublin ein Lehrerseminar mit einer Model School ins Leben treten, und an demselben 5 Professoren für folgende Unterrichtszweige wirken: 1) für die Kunst, zu lehren und Schulen zu leiten, im Allgemeinen; der Professor dieses Zweigs sollte an der Spitze der Anstalt stehen; 2) für Stylistik, englische Litteratur, Geschichte, Geographie und politische Oekonomie; 3) für die Naturwissenschaft in allen ihren Theilen; 4) für Mathematik und mathematische Wissenschaften; 5) für die Philosophie des Geistes, mit Logik und Rhetorik.

Nach dem letzten Jahresberichte (für 1850) gab es 3 Model Schools in Dublin (National Model Schools genannt) und 9 District Model Schools in kleineren Städten, von denen zwei neue erst in demselben Jahre errichtet wurden; für noch 2 neue wurden bereits Plätze gesucht. Zu dem Seminar für Lehrer in Dublin kam im Jahr 1839 ebendaselbst auch ein Institut zur Bildung von Lehrerinnen, zunächst auf Grund einer Schenkung von L. St. 1000 von der Wittwe des Secretärs des Lord-Lieutenant von Irland, Mrs. Drummond. Beide Anstalten sind mit einer unermüdlichen Sorgfalt und Aufmerksamkeit immer mehr, und namentlich seit dem Jahre 1844, wo das Parlament die Staatsgelder für den Board bedeutend vermehrte, nach außen und nach innen erweitert worden, so daß sie jetzt in einem blühenden Zustande sich befinden und von Jahr zu Jahr auch immer mehr solche Lehrer aufnehmen, die sich nicht für Nationalschulen bestimmt haben und auf ihre eigenen Kosten sich erhalten. Im Jahr 1850 wurden auf öffentliche Kosten von dem Board 272 Lehrer (185 männliche, 87 weibliche) und für Schulen, die nicht mit dem Nationalsystem in Verbindung stehen, 31 Lehrer gebildet. Von den 272 gehörten 15 der Hochkirche, 41 der presbyterianischen, 214 der römisch-katholischen, und 2 anderen Dissenterconfessionen an. Die Gesammtzahl der seit Begründung der Anstalten bis Ende 1850 für Nationalschulen gebildeten männlichen und weiblichen Lehrer beträgt 2861. Für den Religionsunterricht der Lehrer gelten dieselben Bestimmungen wie für die Nationalschulen selbst. Der Board besorgt diesen Unterricht nicht selbst und schließt ihn nicht in sein System ein; aber er hat den Dienstag jeder Woche dazu bestimmt, daß die Geistlichen der verschiedenen Confessionen in die Model Schools und in die Lehrerseminarien eintreten, um den ihnen Angehörigen Religionsunterricht zu ertheilen; und er hält die Lehrer zum sonntäglichen Besuch ihrer verschiedenen Andachtsplätze an. (Näheres über die Lehrerbildung folgt im zweiten Artikel.) Der Board fühlte sehr bald das Bedürfniß, durch die Nationalschulen zur Verbesserung des auf einer sehr niedrigen Stufe stehenden irländischen Ackerbaues und dadurch zum Wohlstande und zur Bildung der ärmeren Classen beizutragen. Er erwarb im Jahr 1838 in Glasnevin nahe bei Dublin eine Farm, sorgte für deren Anbau und Bewirthschaftung nach den Anweisungen, welche die neuesten Fortschritte der Wissenschaft und Erfahrung dafür hergaben, so daß sie eine „Model Farm" wurde, und verband damit eine Lehranstalt für Ackerbau. In diese werden Zöglinge für diesen Gegenstand, die früher Nationalschulen besucht haben, auf zwei Jahre aufgenommen; dieselben werden nach Abschluß ihres Unterrichts von den Gutsbesitzern des Landes eifrig als Oekonomieverwalter

begehrt; außerdem werden dort noch Lehrer speciell für den Ackerbauunterricht gebildet. Es erhalten aber auch alle auf dem Dubliner Seminar befindlichen männlichen Lehrer täglichen Unterricht im Ackerbau und begeben sich jeden Sonnabend nach der Model Farm in Glasnevin, um dort die Anwendung der Theorie zu sehen und zu lernen. Zwei treffliche Bücher: „Agricultural Class Book, with hints on domestic economy" und „First book of lessons in Chemistry, in its application to agriculture, for the use of farmers and teachers", by John F. Hodges (Professor der Agricultur in dem Queens College in Belfast), 6te Ausg. London 1850, werden bei dem Ackerbauunterricht benutzt. Nach Errichtung der Model Farm in Glasnevin ist dann in einer großen Zahl von Nationalschulen Unterricht im Ackerbau hinzugefügt worden. Besondere Ackerbauschulen läßt der Board nicht gründen; sondern es soll der Ackerbauunterricht nur eine Zugabe zu dem Elementarunterrichte sein, und wird für diesen Zweck nach Anleitung des Board von den örtlichen Begründern der Schule ein größeres oder kleineres Stück Land für dieselbe erworben. Um zu zeigen, in welcher Weise theoretischer und praktischer Ackerbauunterricht mit dem allgemeinen Elementarunterricht am besten verbunden werden kann, hat der Board in Glasnevin neben den Ackerbauanstalten später auch noch eine Nationalschule errichten lassen. Lehrer, welche an Nationalschulen zugleich im Ackerbau unterrichten, erhalten gegenwärtig von dem Board als Zulage zu ihrem Honorare nach Verhältniß der Größe des Landguts L. St. 10 oder 5 jährlich. Nach dem letzten Jahresberichte waren 17 Musterackerbauschulen, und 37 ordinäre in Wirksamkeit, 5 solche in theilweiser Wirksamkeit, und 3 im Bau; alle mit Nationalschulen verbunden. In der Model Farm zu Glasnevin waren große neue Bauten und sonstige Erweiterungen gemacht worden. Der allgemeine Agriculturinspector des Board ist der berühmte Dr. Kirkpatrick; Agriculturist in Glasnevin ist Mr. Skilling. Das Unternehmen und der überraschend günstige Erfolg des Ackerbauunterrichts in Volksschulen und die Anstalten Glasnevins zogen sehr bald auch die auswärtige Aufmerksamkeit auf sich. Ein Comite, das von einer „Hochlandgesellschaft" in Glasgow für Ackerbauunterricht niedergesetzt war, so wie königliche Commissionen, die sich mit der Untersuchung irländischer Zustände zu befassen hatten, spendeten großes und verdientes Lob; und es ist z. B. für schottische Elementarschulen die Nachahmung wenigstens empfohlen worden. Die Besucher der Glasnevinschen Anstalten und der Zudrang zur Aufnahme in dieselben mehren sich fortwährend. In neuester Zeit sind auch Industrieschulen entstanden und unter Aufsicht des Board gestellt; im Jahr 1850 bestanden 19; sie wurden namentlich von

Mädchen besucht, hatten von verschiedenen großen Manufacturbesitzern viele Zusendungen von Stoffen erhalten, die für den Nutzen jener Besitzer von den Schülerinnen bearbeitet wurden. Der Board bezahlt indeß erst noch sehr geringe Honorare an die hier wirkenden Lehrerinnen; und das Ganze war nur noch ein Versuch. Nach dem neuesten Berichte hatte der Board auch die Gründung von Seemannsschulen in Betracht gezogen und darüber Vorschläge und Nachweisungen von seinen Hauptinspectoren sich ertheilen lassen. Auch Gefängnißschulen sind unter Aufsicht des Board getreten. Im Jahr 1845 erhielt derselbe ein Incorporationspatent von der Königin, wodurch er, abgesehen von den ihn constituirenden, dem Wechsel unterworfenen Individuen, eine juristische Person wurde. Hiedurch ist ihm die Erwerbung von Grundstücken, namentlich für Model Schools, erleichtert; und er kann neuerbaute Schulen sich selbst als Eigenthum zuschreiben lassen, während er sie früher an sogenannte Trustees (Bevollmächtigte) übergeben mußte, die sehr oft nicht die gehörige Sorge für die Instandhaltung der Gebäude trugen.

Ungeachtet seines großen und stetigen Fortschritts hat das Nationalschulsystem in Irland und auch außerhalb sehr vielen und sehr heftigen Widerspruch gefunden. Empfohlen von den ersten Prälaten der Hochkirche, war es doch demjenigen Streben, welches die religiöse Grundlage für die Erziehung streng festhalten will, fortwährend im höchsten Grade verdächtig. Zwar drückten anfangs verschiedene katholische Geistliche, und manche der vornehmsten unter ihnen, ihre große Freude darüber aus, daß die Regierung nun ernstlich Willens sei, dem lange vernachlässigten Volke die Wohlthaten der Erziehung zu spenden, ohne proselytenmacherische Nebenabsicht dabei zu haben. Sollten den erwählten Mitgliedern der Unterrichtscommission schädliche Männer folgen — schrieb ein katholischer Prälat an seine Geistlichkeit im December 1831 —, die etwa die Erziehung der Jugend zu verderben gedächten, so seien sie, die Hirten der Heerde, nicht stumme Hunde, die nicht zu bellen verständen; sie würden dann einfach die Commissioners, ihre Bücher und Agenten von ihren (der Katholiken) Schulen ausschließen; und wenn denselben dann die Unterstützung entzogen würde, so seien die Commissioners dem Parlamente verantwortlich, zu welchem sie, die Geistlichen, gleichfalls Zutritt hätten. Obgleich nun von Seiten des Board Alles vermieden wurde, wodurch das Gewissen der Katholiken irgend beeinträchtigt werden konnte, so sagte doch bald den Geistlichen dieser Kirche ein instinctives Bewußtsein, daß die Förderung wissenschaftlicher Bildung im Volke, die Mittheilung von Kenntnissen an dasselbe dem Interesse des Glaubens nach und nach große Gefahr bringen werde; je mehr sie sich aber dessen klar

versicherten, desto begieriger ergriff das für Bildung sehr empfängliche irländische Volk die Wohlthat des Nationalunterrichts, ohne sich mit Bedenken über die Zukunft der Kirche zu befassen; und die Geistlichen konnten es doch nicht gut offen heraussagen, daß sie Kirche und Bildung für unvereinbar hielten, ließen sich also viele Jahre hindurch den Fortgang des Systemes gefallen, ohne mehr als vereinzelte Anstrengungen dagegen zu machen. Erst in neuester Zeit, wo die katholische Anmaßung unter dem liberalen Verfahren der Regierung immer mehr wuchs und offener auftrat, vereinigte sich ein Theil der Geistlichkeit unter Leitung des Erzbischofs von Armagh, Paul Cullen, wie gegen die Colleges von Belfast, Cork und Galway so auch gegen die auf gleichen Grundsätzen ruhenden Nationalschulen; man brachte es auf einer Synode zu Thurles mit einer freilich schwachen und erzwungenen Majorität zum Banne; und das Oberhaupt der Kirche bestätigte diesen Schritt. Kanzeln und Beichtstühle wurden in Bewegung gesetzt, um das Volk von den ihm lieb gewordenen Schulen abzuziehen. Keine Verdächtigung und keine Schmähung blieb unversucht. Aber vergebens. Der Religionseifer, der dazu fortschritt, dem Volke die größte geistige Wohlthat, die ihm seit langen Jahrhunderten geworden, entziehen zu wollen, ohne eine bessere oder auch nur irgend eine an die Stelle zu setzen, erweckte endlich Mißtrauen gegen den Glauben selbst, welchen er zum Panier erhob. Dank der bereits durch sie geförderten Bildung und Duldsamkeit, bleiben die Nationalschulen besucht, und das Volk geht hie und da, namentlich aber im Westen der Insel, in großen Massen zum Protestantismus über (nach dem Economist seit Kurzem mehrere Tausend, so daß dieses Blatt bereits berechnet, daß in 10 Jahren von 6 Millionen Einwohnern, die Irland nach dem großen Auswanderungsstrome dann noch haben werde, die Hälfte Protestanten sein werden). Der katholische „Vertheidigungsverein" hat es hauptsächlich mit dem Wirken der Nationalschulen zuzuschreiben, daß er beim Volke keinen Anklang gefunden und den Ruf des Fanatismus vergebens erhoben hat.

Aber auch hochkirchliche Geistliche erklärten von Zeit zu Zeit dem Nationalerziehungssystem ihren erbitterten Widerwillen. Dasselbe schien ihnen von weltlich-gesinnter Gleichgültigkeit gegen die confessionellen Unterschiede dictirt zu sein und solche nothwendig hervorzubringen; es schien ihnen die Religion, die sie als Grundlage der Erziehung auch äußerlich hingestellt sehen wollten, zu einer Nebensache im Unterrichte herabzusetzen; es machte in ihren Augen der katholischen Kirche eine ganz unerlaubte Concession, indem es deren Geistlichen förmlich die Gelegenheit und sogar die Einladung darbot, Kinder, die man prote-

stantisch erziehen sollte, in die abergläubige Lehre einzuweihen; es beschimpfte noch im Besonderen das Wort Gottes, um den Katholiken gefällig zu sein, dadurch, daß es die Bibel für den gemeinsamen Unterricht nicht zuließ und deren Hervornahme in den abgesonderten Religionsstunden erst dann erlaubte, wenn die katholischen Kinder davon entfernt waren; es gab endlich dem ganzen Unterricht ihrer Meinung nach einen so unkirchlichen, religionslosen Charakter, daß nach dem Ausdrucke der „Church Education Society" (Gesellschaft für kirchliche Erziehung) in Dublin vom Jahr 1844 eine Schule die Kinder ganz unwissend sogar über die Existenz eines Gottes lassen und doch Alles erfüllen könnte, was der Board als Bedingung für Unterstützung an Schulen fordert. Schon im Jahr 1836 am 15. März trat der Bischof von Exeter im Oberhause gegen das von dem Board befolgte System auf und forderte, indem er sich namentlich über den Plan zu einer rein-weltlichen Lehrerbildung (s. oben) beschwerte, die Niedersetzung eines Comite zur Untersuchung der ganzen Wirksamkeit des Board. Ohne die Methode der Nationalschulen wirklich zu kennen und auch nur einer genaueren Untersuchung werth zu halten, berief er sich unter Anderen auf Guizot, um die Nothwendigkeit der Erziehung auf positiv-religiöser Grundlage und die Unmöglichkeit einer Ersetzung des confessionellen Religionsunterrichts durch einen allgemeinen, der für alle Parteien passe (den aber der Board nie beabsichtigt hatte), zu beweisen. Seine Capucinade wurde gedruckt, blieb aber ohne Wirkung. Denn schon in den Jahren 1834 und 1835 hatte sich ein Comite des Unterhauses unter Vorsitz von Lord J. Russell und Thomas Wyse von der Unantastbarkeit und praktischen Richtigkeit der Verfahrungsweise des Board, deren leitende Principien vom Parlamente früher festgesetzt waren, überzeugt. Viel gründlicher und mit weit mehr Sachkenntniß trat dem Systeme der Nationalerziehung, unter namentlicher Hervorhebung der oben angeführten Vorwürfe, die Church Education Society, die hauptsächlich aus Mitgliedern der Dubliner Universität besteht, in einer Appellation an das Publicum vom Jahr 1842, der sich eine von ihr empfohlene und in Druck gegebene Predigt des Bischofs von Dove und Connor anschloß, entgegen. Eine oben nicht mit namhaft gemachte Anklage dieser Gesellschaft gegen die Nationalschulen war noch die, daß dieselben in ihrer praktischen Wirkung dazu geeignet seien, den Zwiespalt, der zwischen den einzelnen Religionsparteien des Landes bereits da sei, noch zu erweitern. Darauf antwortet der Board in dem Jahresberichte für 1842 sehr gut: „Wir glauben, daß das System darauf berechnet ist, gerade die entgegengesetzte Wirkung hervorzubringen. Wir glauben,

daß ein System, welches eine Vereinigung von protestantischen und römisch-katholischen Kindern in denselben Schulen für eine solche Erziehung unterstützt, die geeignet ist, sie für jene bürgerlichen Pflichten tüchtig zu machen, die sie im späteren Leben zusammen erfüllen müssen, indem es sie nur zum Zwecke des Unterrichts in jenen religiösen Pflichten trennt, welche sie getrennt zu erfüllen haben, diejenige Erziehung ist, welche sie am besten sowohl durch Vorschrift als durch Gewohnheit lehren wird, daß Religionsunterschiede die bürgerliche Eintracht nicht hindern sollten, und daß, welches auch diese Unterschiede sein mögen, das große Princip der christlichen Liebe sie unter einander vereinigen sollte, besonders als Glieder derselben bürgerlichen Gemeinschaft, durch Gefühle gegenseitiger Anhänglichkeit und guten Willens." Die Praxis hat denn auch überall die beste Verträglichkeit der aus verschiedenen Confessionen in denselben Schulen vereinigten Kinder gezeigt; und mit besonderer Freude wird die vollkommene Harmonie, welche zwischen den in dem Dubliner Seminar aus allen Theilen Irlands und aus allen Confessionen vereinigten Lehrern herrscht, von dem Board hervorgehoben. Es war übrigens natürlich, daß viele Nationalschulen, weil in Ortschaften gegründet, wo bereits eine gute protestantische Volksschule bestand, oder wo wenig oder gar keine protestantische Einwohner sich befinden, in der That nur von katholischen Kindern besucht wurden, obgleich sie allen anderen offen standen; und wurde diese Thatsache nur zur Täuschung der die Sachlage nicht Kennenden von der Church Education Society angeführt, um das vermeintliche Fehlschlagen des Systems daraus zu beweisen. Daß im Ganzen die Hochkirche (nicht so die Presbyterianer) das kleinste Contingent für die Nationalschulen gestellt hat, kommt eben daher, daß für deren Jugend durch Schulen schon von Alters her viel besser gesorgt war, obgleich deren Lehrer erst durch das rivalisirende Auftreten der Nationalschulen zu größeren Anstrengungen veranlaßt worden sind.

Andere als religiöse Einwendungen sind, wie es scheint, gegen die Nationalschulen nicht vorgebracht worden. Die Anordnung, daß in denselben keine anderen als vom Board genehmigte Bücher gebraucht werden sollen, so wie das in Anspruch genommene Recht, Lehrer, die sich untüchtig erwiesen oder den Regeln des Board zuwiderhandelten, auch in Widerspruch mit den Localpatronen zu suspendiren oder abzusetzen, die Einrichtung eines Staatsunterrichtssystems überhaupt widersprach allerdings der englischen Sitte, nach welcher die örtliche Selbständigkeit einen sehr weiten Spielraum hat; und wir finden diesen Grund in dem oben citirten Schreiben eines katholischen Prälaten, der übrigens die

Nationalschulen als eine Wohlthat begrüßt, ausdrücklich angeführt; die Milde und Rücksicht indeß, mit welcher der Board bei der Einführung seines Systems verfuhr, so wie die unermüdliche, wahrhaft preiswürdige Thätigkeit, welche er in fortwährender Erweiterung und Verbesserung seiner Anstalten und Einrichtungen entwickelte, ließen die Bevölkerung über diese Beschränkungen hinwegsehen, die die unvermeidliche Begleitung staatlicher Unterstützungen waren. In wie weit übrigens der Board gerade bemüht gewesen ist, möglichst viel Selbständigkeit den örtlichen Behörden zu wahren, wird aus der Beschreibung der inneren Schuleinrichtungen hervorgehen, die wir nebst einer kurzen Charakterisirung der Schulbücher für den zweiten Artikel aufheben.

Aus der Schulstube.

Von C. G. Scheibert.

Zweiter Artikel: Von den dummen Schülern.

Wenn man so eine Gesammtmusterung der Schüler einmal halten sieht, und zählt diejenigen Schüler, welche für dumm, bornirt, beschränkt, schwach an Fähigkeiten gelten: so kann man erstaunen, wenn doch noch Fortschritte in einer Schule möglich sind. Thut man das nun aber von Zeit zu Zeit wieder, so zeigt sich der eigenthümliche Umstand, daß die sonst auf diesem Register figurirenden Schüler nach einiger Zeit durch einige Semester hindurch verschwinden und dann wieder plötzlich als die so Bemakelten wieder auftauchen. Ein anderer Umstand macht sich noch bemerkbar, daß auch die Lehrer des Schülers öfters darüber verschiedene, ja wohl gar entgegengesetzte Ansichten haben, wobei dann auch wohl hergebrachter Weise das Talent des Schülers hiefür und dafür das einzige Ausgleichungsmittel der entgegengesetzten Urtheile bildet. Wenn man 25 Jahre lang und darüber das so mit angesehen und angehört hat, so merkt man auch wohl, daß diese Beurtheilung nicht gleichgültig für den Schüler und für die Behandlung von Seiten des Lehrers ist, und das führt denn natürlich zu einer ernstlichern Untersuchung. Wem dieß gar zu minutiös für die Schulhalterei erscheinen dürfte, der möge doch einmal Folgendes erwägen: Der für dumm gehaltene Schüler wird natürlich als solcher behandelt und wird es endlich, wenn er nicht sehr zäher Natur ist. Er wird aber die Stellung des Lehrers zu sich nicht in diesem Urtheile über seine Fähigkeit, sondern in irgend welchem sittlichen Momente suchen, und das ist für Lehrer und Schüler gleich schlimm. Wenn nun aber gar die einzelnen Lehrer verschiedener Meinung sind und so den Schüler auch verschieden handhaben, so wird diese immoralische Einwirkung noch stärker. Ich kann dieß und das nicht, das wird der Schüler einräumen; nicht aber, daß seine Dummheit daran schuld sei, besonders dann, wenn er ja auf andern Wissensgebieten klüger gelten soll. Sobald nun die verschiedene Stellung der verschiedenen Lehrer ihm zu Bewußtsein kommt, so ist der erziehende Einfluß so ziemlich annullirt, und manchen ungezogenen Burschen zieht sich so die Schule selber auf. Aber auch hievon abgesehen, dürfte eine Untersuchung hierüber vor den Lehrern nicht eine überflüssige sein, da ja nothwendig auch andere Erscheinungen in den Lehrerurtheilen von der etwanigen Untersuchungsfackel bestreift werden müssen.

Zunächst sollte man hier eine Bestimmung darüber erwarten, wann ein Mensch bornirt zu nennen sei; doch da dieselbe so ausfallen könnte, daß die urtheilenden Lehrer dieß Prädicat nach andern Kennzeichen ertheilten, so würde diese Untersuchung bei der fraglichen Sache vorbeischießen. Man muß sich daher hier damit begnügen, aus Beobachtungen der so bezeichneten Individuen sich das zur Herrschaft gekommene Kriterium zusammen zu setzen. Sind die Wahrnehmungen richtig, so geben gewöhnlich folgende Momente die Berechtigung zu einem solchen Urtheile:

1) wenn der Schüler nicht rasch behalten kann;
2) wenn er die vorhandenen Vorstellungen nicht rasch reproduciren kann;
3) wenn er die reproducirten nicht combiniren oder gehörig scheiden, zu einem Urtheile verknüpfen, in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit erkennen kann.

Wenn nun der Schüler

4) gewisse Vorstellungen leichter aufnimmt, und rascher combinirt und schärfer scheidet ꝛc. als andere, dann wird er zu dem verschiedenen Urtheile der Lehrer Veranlassung geben.

So steht nun die Untersuchung auf einem rein psychologischen Gebiete. Doch um nicht hier zu weit abgeführt zu werden, sei sie auf die Seite beschränkt, durch welche die Didaktik im Besondern berührt wird. Also zunächst bleibe angenommen, daß diese Kriterien die richtigen und also die Urtheile auch selbst in ihrem Widerspruche vollkommen berechtigte seien. Es ist dann auch sogleich ersichtlich, wie ein und derselbe Schüler bald für erträglich gescheidt und dann wieder für ungescheidt gilt. Das wird nämlich — und so bestätigt es die Beobachtung — dann der Fall sein, wenn er durch längere Uebung in gewissen Vorstellungen die ad 1—3 gerügten Schwächen überwunden und dann auch einmal wieder zur Aufnahme und Einprägung neuer Vorstellungen geführt und genöthigt wird. Die Schulsprache hat daher dieß Phänomen auch wohl schon mit dem Namen eines langsamen Kopfes belegt, und dürfte damit schon die Sache etwas näher und richtiger bezeichnet haben; obwohl man damit im Allgemeinen doch etwas Anderes bezeichnen will, auch nur Eine Seite wirklich bezeichnet ist.

Wenn nun jene Unfähigkeiten absolute sind, dann wird das Fortschreiten in der Schule natürlich zu einer Unmöglichkeit, und die Didaktik ist mit allen ihren Künsten zu Ende; aber so ist es in den meisten Fällen wirklich nicht, und darum mag nun einmal hier ein Versuch gemacht werden zu Andeutungen, wie diese Knaben, die als arm am

Geiste bezeichnet in den Schulen so oft verkommen, in einer Schule zu behandeln sein dürften, denn die Schule beschränkt die Mittel ganz wesentlich, welche dem Privatlehrer zu Gebote stehen und welche von der Didaktik an die Hand gegeben werden.

Es mag abgedroschen klingen, daß man vor dem Beginne der Heilung eines Uebels erst die Ursachen desselben aufsuchen soll, und doch läßt der fragliche Gegenstand sich dieser Untersuchung nicht entziehen.

Um für jeden Leser leicht verständlich zu bleiben, mögen die gewöhnlichen metaphorischen und herkömmlichen technischen Ausdrücke in der Darstellung beibehalten werden.

Zunächst als physische Ursachen treten auf

1) die mangelhafte Ausbildung der Sinne, namentlich des Auges und des Ohres.

Diese beiden Sinne sind es vornehmlich, von welchen der Unterricht Gebrauch macht, und wenn dieselben nicht bis zu einem gewissen Grade geübt sind, so hat die Schule fast unlösliche Schwierigkeiten. Dieses Mangelhafte zeigt sich fürs Auge entweder

a. daß es nicht gewöhnt ist, dauernd ein Object anzublicken oder
b. daß es nur immer das Totum des Objectes sieht und nicht mehr die einzelnen Theile und Grenzen,
c. daß es nur das Absonderliche, Hervortretende, Auffällige 2c. sieht und zu sehen gewöhnt ist.

Gleicher Weise steht es mit der mangelhaften Bildung des Ohres:

a. es wird nicht dauernd von einem Schalle gefesselt,
b. es hört nur den Hauptschall und nicht mehr die einzelnen Nüancirungen der Laute,
c. hört nur das Absonderliche, Hervortretende 2c.

Hieraus erklärt sich nun zunächst die Unvernehmlichkeit, wie sie dem Lehrer bei solchen Schülern entgegentritt, welche öfters sogar wie Unlust und Widerwilligkeit, Trägheit angesehen wird, denn entweder durch das Auge oder noch mehr durch das Ohr wird der Unterricht vermittelt; ferner ist ersichtlich, wie nun ein Schüler auf gewissen Gebieten fähig und auf andern unfähig erscheinen kann.

Die Folgen dieser mangelhaften Ausbildung liegen auf der Hand. Zunächst sind dann alle durch das Auge und Ohr zugeführten Vorstellungen in ganz unbestimmten Umrissen vorhanden, sind nur obenhin eingeprägt, sind unverknüpft mit und so ungestützt durch verwandte Vorstellungen, die eben in Einzelnheiten der Uebereinstimmung sich an einander schließen und so die sogenannte Ideenassociation bewirken. Dieß hat denn wiederum zur Folge, daß es fast unmöglich wird, durch

eine Vorstellung eine andere hervorzurufen, und so eine Schnelligkeit in der Reproduction, eine Fertigkeit in der Combination ꝛc. zu erzielen, da eben jede Einzelvorstellung für sich nur immer mühsam und wiederum ganz isolirt reproducirt wird. Zugleich ist der Grund für die Unfähigkeit im Urtheilen und Unterscheiden der Vorstellungen gegeben. Denn urtheilen kann ja nur der, welcher mehrere Vorstellungen eben zugleich gegenwärtig und klar hat, und unterscheiden nur der, welcher solche gleichzeitigen Vorstellungen in den Einzelnheiten eben als zusammengehörige, verwandte ꝛc. schaut. Das Moment des Ungleichen setzt eben das der Gleichheit voraus, und wenn also die Einzelgliederungen der Vorstellungen nicht lebendig sind, und so die verschiedenen Vorstellungen in ihren congruirenden Momenten nicht erkannt sind, so kann kein Urtheil gebildet, keine Unterscheidung gemacht werden.

Eine zweite Ursache der Erscheinung ist

2) die mangelhafte Uebung der Reproductionskraft überhaupt.

Man kann hieher rechnen Erinnerungskraft, oder Gedächtnißkraft, Phantasie, Vorstellungsvermögen, oder wie man sonst diese Thätigkeit zu nennen gewohnt ist. Deutlicher wird die Sache und ganz verständlich sein, wenn man sich vergegenwärtigt, wodurch oder unter welchen Verhältnissen sich diese mangelhafte Bildung entwickelt. Sie zeigt sich

a. bei solchen Knaben, die in den Städten namentlich so ihren eigenen Weg durch die Straßen und Plätze gehen, und so viel und so vielerlei und immer wieder Neues sehen (angaffen), daß sie mit diesem vorübergehenden Sehen (und auch Hören) vollauf Beschäftigung haben für ihr geistiges Bedürfniß. Haben sie einen Zweck bei diesem Sehen, wollen sie sich etwas aussuchen, stachelt das Gesehene ihre Gelüste, reizt es sie zum Nachmachen ꝛc., dann ist die Wirkung eine andere; aber dieß Hingaffen und Weitergehen und Wiedergaffen gibt weder Antrieb noch Veranlassung zu irgend einer Reproduction, wie es denn auch wesentlich zu der oben bezeichneten Abstumpfung der sinnlichen Wahrnehmungen beiträgt. Es findet sich

b. bei solchen Knaben, welche als Kinder das elterliche Haus und die elterliche Sorgfalt, und die Erweckungsthätigkeit der erziehsüchtigen Väter mit Spielzeug überschütteten, sie mit dem steten Wechsel desselben unterhielten, und auf Alles aufmerksam sein ließen, und sie von einer Anschauung zur andern fortrissen und aufstöberten. Sie hatten weder Muße noch Veranlassung zu einer Reproduction und kommen nur in einer andern Umhüllung des geistigen Seins auf denselben Punct der Ausbildung und nach-

herigen Bildungsfähigkeit wie die Straßengaffer. Sie findet sich daher auch

c. bei solchen Knaben, die man hat müßig aufwachsen lassen, d. h. die man nicht zu irgend einem Thun veranlaßt und genöthigt hat. Denn soll ein Auftrag ausgeführt, irgend etwas nachgebildet oder nachgethan werden, von welcher Art es auch sein möge: so setzt das ganz bestimmte Anschauungen und die Reproduction der Vorstellungen voraus, und führt mit Nothwendigkeit zu dieser Thätigkeit, oder zu der Uebung, die hier vermißt wird. Dahin ist nun auch zu rechnen: der Mangel an Anleitung der Kinder dazu, daß sie erzählen, was sie gesehen und gehört haben rc. rc. Doch damit tritt schon eine dritte Ursache auf, nämlich:

3) Die mangelhafte Sprachbildung.

Es geht aus dem Obigen hervor, daß es ganz folgerecht ist, wenn man an solchen Kindern, bei denen die Sinne nicht gebildet oder verbildet sind, auch eine nachlässige, undeutliche, unaccentuirte, Silben und Laute verschluckende, (überhaupt unarticulirte Sprache wahrnimmt. Sie hören das Einzelne nicht mehr, und was sie nicht mehr hören, das können sie auch nicht nachbilden. Aber diesen Mangel meinen wir hier nicht mehr, sondern den, der daraus entspringt, daß

a. das Kind entweder gar nicht zum Bezeichnen seiner Vorstellungen Raum und Gelegenheit und Veranlassung findet, und so bis zur Identität der Vorstellung und des Wortes kommt, oder daß

b. das Kind gegentheils einen Wortreichthum zu handhaben und Begriffe zu verknüpfen angeleitet und veranlaßt wird, wozu es entweder gar keine Vorstellung oder eine schiefe oder eine falsche hat *. Dieß sind die von Eltern und Tanten als Talente angesehenen Kinder, mit denen die Schule nichts beginnen kann, als sie weiter flattern zu lassen.

Ehe nun an die Mittel gedacht werden kann, welche der Schule zur Hebung dieser Uebel zu Gebote stehen dürften, muß noch der einseitigen Talente Erwähnung gethan werden. Wie sie sich entwickeln, das liegt schon im Vorigen angedeutet. Sie liefern eigentlich den Beleg,

* Die pädagogischen Leser ersparen uns wohl den Raum, nun noch weiter auf dieß Capitel einzugehen, und etwa die Regionen im bürgerlichen Leben aufzuweisen, welche hienach den Schulen die Dummköpfe liefern werden. Sie dürfen ja nur die Reihen zwischen den Bänken durchmustern und das Nationale aufschlagen, so haben sie Alles in Händen.

daß hauptsächlich die verschiedene Sinnenkräftigkeit und dann die verschiedentliche Ausbildung derselben den ersten Grund gibt zu allen hier beregten Erscheinungen, und daß man mindestens mit dem Urtheile, als ob dieß und das in den natürlichen Anlagen des Geistes oder gar in der Individualität begründet sei, sehr vorsichtig und zurückhaltend sein muß.

Bis dahin ist nur vornehmlich die Zeit vor und außer der Schulstube in Betracht gekommen. Es entsteht nun die Frage, ob die Schule in ihren verschiedenen Stadien auch mitwirke, um solche Geistesarmuth erzeugen zu helfen, oder ob sie es verschmähe, ihr bewußt abzuhelfen. Zunächst kommt hier die Elementarschule zur Sprache und zwar die, welche die Kinder etwa vom sechsten bis neunten Jahre beschäftigt und sie dann an eine höhere Schule abliefert.

1. Die Ueberfüllung dieser Classen in den Städten und die Vermischung dieser Schüler mit den ältern Schülern in den Dorfschulen ist ein Uebel, welches entschieden auf solche Verdummung der Kinder hinwirkt. Wie oft kann wohl ein Lehrer unter solchen Verhältnissen im Laufe einer Stunde sich überzeugen, ob das Kind scharf gehört, scharf gesehen und eine bestimmte Vorstellung sich eingeprägt und ausgeprägt habe? wie oft ist es denn möglich, das einzelne Kind zur Reproduction, Combination, Scheidung, Vergleichung von verschiedenen Vorstellungen oder auch nur Anschauungen zu veranlassen und diese geistige wie Sinnenthätigkeit zu leiten? Hören, sehen, vernehmen denn etwa alle 100 Kinder, wenn der Lehrer für 1000 hörbar und vernehmbar spricht und für Alle ein Sichtbares hinstellt? Lehre anschaulich! So klingt freilich der laute Mahnruf seit Pestalozzi; aber der Ruf sollte heißen: Lehre anschauen! Ist ein solches Lehren unter solchen Massen möglich? Werden die stumpfsinnigen Kinder, so hat man in den Elementarschulen mit Recht die in den höhern Schulen geistesbeschränkt Betitelten genannt, in diesen Massen bei so seltenen Aufforderungen, bei so seltener Rechenschaftsforderung, bei so geringer Zeit für die Vergewisserung des Lehrers, wie vom Schüler angeschaut und eingeprägt ꝛc. ist: werden die Kinder unter solchen Umständen etwa wie durch ein Schulwunder zu dem gebracht, was sie nicht vermögen und dessen sie entwöhnt sind? * Diese zweifelnden Fragen können Niemand verletzen, der beobachtet hat, welche Träumerei hinter dem Zusammen-

* Anstatt höhere Bildung und höhern Sold der Lehrer hätte man vermehrte Lehrkraft fordern sollen: das hätte den Beweis geliefert, daß man nicht aus der eigenen Wohn-, sondern aus der Schulstube gerufen hätte.

sprechen dieser vollgestopften Schulen sich verbirgt, und der nur einmal berechnet hat, wie oft er nur in einer Woche sich auf einige Minuten einem einzelnen Kinde so hingeben kann, um nur gewahr zu werden, wo der Stumpfsinn seine Wurzel habe. Soll an eine Abhülfe gedacht werden, so bedarf man die zehnfache Zahl der heutigen Elementarlehrer, und da man diese schwerlich wird besolden können, so wird man troß alles Geschreies von Reaction und Verdummung daran denken müssen, die Elementarschule als eine öffentliche ganz aufzugeben. Denn man kann dreist sagen:

wie die Schulen jetzt sind, mit 50, 60—100 Kindern und 5—6 Lehrstunden täglich, sind sie nicht wenig an dem Uebel schuld, welches hier der Gegenstand der Betrachtung ist.

Die Kinder gaffen nur, und sehen nicht; sie stieren an, und bemerken nicht; sie hören Töne und Schälle, und vernehmen nicht; sie sprechen und machen dieß und das nach, ohne bestimmte klare Vorstellungen, und Niemand kann solches Träumen und Suddeln hemmen. Und ist die Zulassung wie Veranlassung dazu nicht eine Verschuldung? und zwar eine Verschuldung der Schule? Alle Künste der Methodik, der Disciplin, der Weckung und Interesseerregung und Schülerbelebung wirken nicht dagegen, ja mehren nicht selten das Uebel, indem sie es übertünchen. Es ist Erfahrung,

daß ein und derselbe Lehrer mit täglich 2 Stunden und 20 Schülern weit, weit mehr erreicht, als bei 6 täglichen Schulstunden mit 60 Schülern.

Doch dieß Capitel kann hier nicht weiter verfolgt werden. Es sollte nur in Kurzem festgestellt werden, daß die Elementarschule, wie sie die Wohlfeilheit der öffentlichen Schulhalterei zu construiren für gut befunden hat, viele Schüler mit verdummen hilft, und daß vielleicht mancher Knabe viel mehr natürliche Anlagen entwickelt haben würde, wenn die Bildungsintelligenzmanie ihn nicht in diese Schulheerden hineingetrieben hätte. Doch dieß sind Ketzereien: die Blüthen der Schulen berechnet man ja nach der Frequenz der Schüler.

2. Die Elementarschulen haben in ihrem regen Streben nach der vollkommnern Methode dieß eigentliche Hauptmoment übersehen, oder es doch mindestens nicht nach der Wichtigkeit genug beachtet und hervorgehoben. Sie haben sich, trotz der Unabhängigkeit, die ihnen das Schulregiment für ihre innere Entwickelung angewiesen hat, nicht der Vorurtheile des Publicums erwehrt. Lesenlehren und zwar in der größtmöglichen Geschwindigkeit, Schreibenlehren in einer möglichst kurzen Zeit und Rechnenlehren mit der möglichst geringen Anstrengung der

Kinder, das ist das ganze sichtbar gewordene Streben der theoretischen und praktischen Didaktiker und Methodiker auf diesem Schulgebiete, und die neueste Schullitteratur weist nichts Neues auf, was nicht mit diesen drei Aufgaben zusammenhinge. Ja man wägt den Werth der Lautir-, Buchstabir-, Schreiblehr- rc. Methode nur nach dem schnellern oder langsamern Erreichen des gedachten Zieles ab. Auch hier ist nur noch Lehrschule und nichts weiter. Diese Schulen setzen die Uebung der Sinne voraus, und wollen diese bloß für ihre bestimmten Zwecke benutzen; sie setzen voraus, daß ein Anschauen nie ein Gaffen, sondern schon ein Beobachten sei; sie bilden sich ein, der hörende Schüler müsse nothwendig wahrgenommen und verstanden haben; sie haben allen Unterricht, alle Veranstaltungen, alle Uebungen verschmäht oder in den Hintergrund geschoben, welche dahin zielen und wirken könnten, daß der Schüler alle die Mängel überwinde, welche oben als die Zeichen oder als Belege seiner Geistesbeschränktheit aufgeführt wurden. Oder meint man, daß die Bilder von 24 Buchstaben und von 10 Zahlzeichen hiefür einen reichlichen Stoff böten? Oder glaubt man in den paar Länder- und Meeresabgrenzungen und in einigen geometrischen Formen Uebungen genug für Auge und Ohr zu haben? Das Kind ist so dumm, sagt nach einigen Wochen schon der Elementarlehrer, wenn es die Buchstabenzeichen mit den zugehörigen Lauten nicht behalten und nicht unterscheiden kann, und anstatt die Buchstaben erst liegen zu lassen und Auge und Ohr zu öffnen und scharfe Anschauung und Wahrnehmung und Reproduction der Vorstellungen und Combination und Unterscheidung derselben zu üben, läßt er den armen Buben die Buchstaben so lange anstieren und schreit ihm die Laute so lange ins Ohr, bis endlich Bild und Schall sich vermählt und von andern Bildern und Schällen sich scheidet. Wir sehen

in dem frühen und raschen Lesenlernen der Knaben sogar ein Zunehmen des Uebels.

Nicht nur deßhalb, weil es wichtigern und nothwendigern Uebungen den Weg versperrt hat, weil es scharfes Beobachten und Uebungen in der Combination und Sonderung der Vorstellungen, ja auch nur der Anschauungen nicht in der Eile zuläßt, und weil die Buchstaben zu solchen Operationen nicht geeignet sind, weil es mehr oder minder zu Vorstellungen unbestimmter Bilder führt und nur durch die unzähligen Uebungen zum Resultate führt, sondern weil das Lesenkönnen ein neues Hemmniß wird. Man thut sich ja etwas darauf zugut, daß das Kind bald Geschichten liest, und noch mehr darauf, wenn es diese Geschichten versteht, d. h. wenn es den Hauptinhalt der Geschichte oder gar den

Faden derselben aufgefaßt und so behalten hat, daß es denselben wiedergeben kann. Dieß Streben des Elementarunterrichts

ist ein Abführen von dem rechten Wege und ein Ablenken vom scharfen Sehen, Hören, Vorstellen und Reproduciren der Einzelvorstellungen.

Oder wie: beweisen sich denn etwa die Kinder als die klugen, die gleich eine Geschichte weg haben? Lesen sie nicht oft Dinge, die gar nicht dastehen, trotz alles Zurückrufens des Lehrers? Accentuiren sie nicht auf ihre Weise richtig und doch nach dem Lesestoffe falsch? Erzählen sie nicht Züge zu der Geschichte hinzu, die kaum leise in ihr angedeutet waren oder gar nicht in ihr standen? Haben sie nicht Geschichten in ihrem Sinne aufgefaßt, die für sie nach den Einzelvorstellungen in derselben noch ganz unverständlich sein mußten? Möchten doch die Elementarschulen sich hier sagen: diese sehen und hören nicht mehr, denn sie nehmen nur noch das Gesammte und das Totalbild, und sie hat schon das Lesen in der Elementarschule verdummt. Der arme Bube aber, der beim Wiedererzählen mit lauter einzelnen Wörtern beginnt und lauter Einzelvorstellungen aus dem Gelesenen reproducirt und so oft recht beschämt vor seinen zungenfertigen Genossen steht und sich sagen lassen muß: das geht noch nicht! der ist noch nicht verdummt, der steht und hört und vernimmt noch, dem ist noch zu helfen, wenn die Schule gnädig ist und der Lehrer sein Werk versteht. — Auch diese Ketzereien können wir hier nicht weiter verfolgen, denn die Schule ist hoch gerühmt, deren Schüler bald Geschichten lesen können, um von da an nur noch Buchstaben und bald nur noch Sätze und dann nur noch Totalitäten einer Geschichte zu sehen.

3. Man steckt in dem unseligen Irrthume, als befördere das Lesen den Sprachreichthum eines Schülers. Freilich den Sprechreichthum fördert es, das ist wahr, und zu den sogenannten guten deutschen Schulaufsätzen führt es auch, das ist leider auch wahr, und zu dem Ergebniß, daß die Schüler nur noch Sätze hören und Sätze sprechen, und in Sätzen sich bewegen, wo weder die Einzelvorstellung noch die Abhängigkeit derselben von einander dem Sprechenden wie Schreibenden klar ist, das ist leider nur zu wahr. Wo man freilich so etwas für Bildung hält, und solche Bursche für die Klugen, und solches Können für den Maßstab der Intelligenz und geistigen Allgemeinbildung, da wird sich unser leider, das wir zu dem wahr hier hinzusetzen, wiederum wie eine Absonderlichkeit ausnehmen. Ja, meine Herren, es ist wahr, man kann des Lateinischen in den höhern Schulen sich nicht entschlagen, weil man sonst keinen Gegenstand hat oder haben darf, um diesen Schulschaden

nur einigermaßen wieder gut zu machen, und weil man an ihm wieder einen Gegenstand hat, wobei der Schüler wieder hören und sehen muß, wovon ihn die Elementarschule und auch die höhere Schule mit ihrem Lese- und Litteratur- und sonstigen deutschen Sprachunterricht nach und nach glücklich entwöhnt, ja emancipirt haben, und wo die Elementarschule mit ihrem fixen Lesenlernen, und mit ihrem Viellesen, und Gedichte lernen und Geschichten erzählen, und Sprechübungsmethode den erfolgreichsten Anfang machte. Soll der Leseunterricht und der gesammte sogenannte deutsche Unterricht nicht schädlich wirken, dann muß er entschieden überall anders als bisher gehandhabt werden; man muß erst die Bornirtheit überwinden, als wäre das Wort auch der Repräsentant einer inhaltlichen Vorstellung im Geiste des Sprechenden. Wenn sonst Gedanken fehlten, dann machte man Gedankenstriche; das ist aber heute verpönt, und nun macht man statt dessen Worte.

Eine solche lange Deduction war nothwendig, um den Ursprung des hier in den höhern Schulen beklagten Uebels nachzuweisen, und zugleich darzulegen,

daß die höhere Schule nicht alle Ursachen aufheben kann, daß diejenigen Ursachen, welche durch die Didaktik aufgehoben werden könnten, eben von den meisten Schulautoritäten nicht als solche erkannt sind.

Hieraus folgt,

daß die höhern Schulen nur die Aufgabe haben, das Uebel möglichst noch wieder zu lindern.

Zunächst mögen hier die Mittel aufgeführt werden, welche nicht in ihrer Macht stehen. Dahin gehören: a) man lasse in keiner Classe mehr als 20—30 Schüler zu, und namentlich nicht in den beiden untern Classen; b) man gebe nie mehr als 2 Stunden hinter einander in dem heutigen Schulunterrichtssinne, und begnüge sich mit 3 täglichen Lehrstunden, zu denen eine Uebungsstunde des Technischen hinzutreten möge; c) man sorge für Lehrer, welche nicht Pensen-Abdreschen und Schulwissen-Einpauken, und gute Examina-Bestehen für die letzte Aufgabe aller Pädagogik und Didaktik ansehen; d) man sorge für Männer, welche nicht die Wissenschaft mehr denn den jugendlichen Geist und das Wissen und Können mehr als die Bildung der Jugend achten und lieben; e) man gebe der Schule die Stellung und Vollmacht, welche ihr eine eingreifende Wirksamkeit verbürgt, und emancipire Lehrer und Schüler aus dem revidir- und controlir- und inspicir- und rubricir- 2c. baren Stundenzettel. Dieß Alles liegt nicht in der Hand der Schulen, und ist auch wohl nur so eine absonderliche Forderung einzelner extra-

vaganten Leute, die doch etwas Besonderes sagen wollen. Man hat ja das Heilmittel im Latein, und wenn das allein nicht hilft, so hilft Griechisch gewiß, und wem Beides nicht hilft, der ist überhaupt von der geistigen Beschränktheit nicht zu curiren. Nur schlimm, daß auch in solchen Schulen noch immer gar viele Schüler mit einem Prädicate belegt werden, das man nicht gerne ausspricht.

Da nun hienach die Hauptmittel, das Uebel zu heilen, versagt sind, so bleiben nun schließlich nur noch einige Surrogate übrig, die freilich weder den Geber noch den Empfänger ganz befriedigen können. Um jedoch das beregte Capitel zu einem Ende zu führen, und nicht mit einem tiefen Seufzer zu schließen, mögen diese Hülfsmittel hier ein Plätzchen finden, vielleicht führen sie Andere auf bessere Gedanken.

1. Der Lehrer spreche, zeige, beschreibe, zeichne deutlich, und möglichst immer beides zugleich.

Diese etwas triviale Schulregel hat mehr im Munde, als man nach den schlichten Worten vermuthen sollte. Ohr und Auge sollen möglichst gleichmäßig in Anspruch genommen werden, um eine bestimmte Vorstellung in dem Geiste des Schülers hervorzurufen; der Lehrer soll mit seinem Unterricht bewirken, daß das Ohr mehr vernimmt und vernehmen muß als einen Dröhn, um es provinziell auszudrücken, und daß das Auge schärfer sieht als beim Angaffen. Er soll dahin trachten, daß der Schüler stets gezwungen wird, eine Vorstellung nach allen ihren Theilen gegenwärtig zu bekommen und sie nach allen diesen Einzelnheiten deutlich zu haben, d. h. es soll der Unterricht die Vorstellung in dem Schüler entstehen lassen nach den einzelnen Theilen, und nie sich mit einer solchen Gesammtvorstellung begnügen. In dieser trivialen Regel liegt aber auch noch: die Schule lasse nur zunächst das lehren, was der Lehrer deutlich sprechen, zeigen, beschreiben, zeichnen kann, also dasjenige nur, was sich in solche Elementarvorstellungen zersetzen läßt, oder wenn sie um des berühmten Herkommens willen, und um des classischen Vorwurfs eines banausischen Treibens willen nicht lauter solche Gegenstände behandeln darf, so mache sie aus der Noth eine Tugend, oder mache der ästhetischen Unterrichtsforderung ein x für ein u und zersetze die Gewässer dieses Stromes in die Elemente und lasse sehen und hören, und Gesehenes und Gehörtes anschauen und vernehmen und heile so mit den zu Schulcharpie zerpflückten Schönheitspflästerchen die Gebrechen der Schüler. Will das aber um der Schönheit willen nicht mit allen Lehrgegenständen gelingen, dann rede sie schön und fließend und combinire Verständliches und Unverständliches und ergieße sich in mancherlei reichen Herzensströmen; aber erlaube dann den hier beregten geistesarmen Schülern, daß sie Auge

und Ohr verschließen, um nicht den Wust unbestimmter Vorstellungen noch im Geiste zu vermehren und so das Uebel noch größer zu machen. Die Schule lasse sich nicht fortreißen von dem Zeitrufe der Allgemeinbildung, sondern schaffe sich gute Fundamente in den Schülergeistern, das sind klare, bestimmte, deutliche, lebendige und bewegliche Vorstellungen und gute Arbeiter und Handlanger, das sind ein scharfes Sehen und scharfes Hören, und darum baue sie die Lehrgegenstände an, mit denen dieß am besten und leichtesten erreichbar ist, oder beschäftige die hier besprochenen Schüler vornehmlich in den Lehrgegenständen und in solchen Partieen derselben, wo dieser Zweck am leichtesten erreichbar ist *. Um aber verständlich zu werden, muß schon auf einzelne Gegenstände näher eingegangen werden. Die sich hierzu vornehmlich eignenden Lehrgegenstände sind a) Naturgeschichte, so weit sie dem rein beschreibenden Gebiete angehört; b) die Formenlehre der Sprachen und namentlich des Lateinischen (und noch mehr des Griechischen) wie auch des Deutschen; c) die Raumlehre, so weit sie die Bildung geometrischer Gestalten umfaßt; d) die Geographie; e) das Zeichnen. Nun kommt es bei allen diesen Gegenständen nicht darauf an, wie schnell etwa die Schüler decliniren und conjugiren lernen, oder mit herkömmlichem Namen es zu bezeichnen, wie rasch sie fortschreiten (das ist oben bei der Elementarschule charakterisirt und möge hier als Warnungstafel auch hergezogen werden); nicht darauf kommt es an, wie viel Pflanzen die Schüler beschrieben und etwa kennen gelernt haben, oder wie viel geographische Namen sie behalten, wie viel räumliche Gebilde sie inne haben, kurz es kommt ganz und gar nicht darauf an, wie gut oder wie schlecht die Schüler in Examinibus und bei Revisionen bestehen, sondern wie gut der Unterricht zersetzt ist, um den angedeuteten Zweck zu erfüllen. Mögen einige Andeutungen die Sache verständlich machen. Man lege nicht dem Schüler ganze Pflanzen vor, sondern zunächst irgend einen Theil, z. B. ein Blatt, beginne nicht mit Auffassung der Gesammtform desselben, sondern mit ganz speciellen Theilen desselben, etwa zunächst den Rippen, oder auch nur der Hauptrippe, gehe über zu den Nebenrippen, so weit sie noch vereinzelt hervortreten, gelange mit ihnen an den Rand, lasse genau die einzelne Abweichung von der geradlinigen oder geschwungenen Umgrenzung beobachten. Was nun mit dem Worte noch bezeichnet werden konnte, das werde in

* Hier muß nun zurückgewiesen werden auf die in der Päd. Revue so oft wiederholten Bemerkungen, daß die individuelle Handhabung der Schüler eine unerläßliche Forderung ist, und daß die Gleichheit der Schüler vor dem Lehrgegenstande ein eben solcher Nonsens ist wie die Gleichheit der Menschen in politischer Beziehung. Die Leser der Revue kennen diese Stellen ohne unsere Citate.

seiner Vereinzelung vom Lehrer an die Wandtafel und vom Schüler in seinem Buche gezeichnet, so daß jede Einzelvorstellung in Wort und Zeichen vereinzelt fixirt wird *. Er benutze nun nicht etwa auch einen Theil der Zeichnung, um ihn durch einen andern zu vervollständigen, sondern er lasse jene erste stehen und die zweite und zeichne daneben eine dritte, welche etwa die beiden erstern zusammen enthält, um immer die Einzelvorstellung in der Gesammtvorstellung zu vergegenwärtigen. Diese kurze Ausführung wird für denkende Leser vollkommen verdeutlichen, was hier gemeint ist, und es ist nicht schwer, das Verfahren sich auch für andere Gebiete zurechte zu legen. Um aber ganz verständlich zu werden, mögen noch ein paar Beispiele hier stehen. Man will das Bild eines Landes, einer Insel rc. in dem Schüler entstehen lassen. Man brauche etwa folgende Fragen: Nach welcher Richtung ist die Ausdehnung am längsten? Durch welche Puncte geht die längste Linie, die man auf der Insel ziehen kann? Wo kann man wohl die längste gerade Grenzlinie ziehen, wenn man die kleinen Ausbiegungen nicht achtet? In welcher Richtung geht diese Linie? Kann man eine zweite eben so lange, in gleicher, verschiedener Richtung ziehen und durch welche Puncte? Was für andere gerade Grenzlinien, durch welche Puncte, in welchen Richtungen lassen sich noch angeben? Wie viel Grenzlinien also überhaupt? Was für eine Figur bietet das Land dar? Zugleich zeichnet der Lehrer an der Wandtafel parallel mit der Lage auf der Charte alle einzelnen Seiten und zwar zunächst die erste, dann die zweite, dann die erste und zweite, dann die dritte, dann die erste, zweite und dritte u. s. f., bis er in einer Endzeichnung das Bild an der Tafel hat. Dann versucht er durch Bewegungen mit dem Zeigestock (in der Luft) zu ermitteln, ob die Schüler genau schon die Lagen der einzelnen Linien in der Vorstellung haben, und endet mit immer wieder sehen=, besprechenlassen und zeichnen nicht eher, als bis er sich durch seine Luftbildnerei überzeugt hat, daß das Bild wirklich innerlich angeschaut wird, und nach allen seinen Theilen lebendig ist. Die Formlehre in der Grammatik verfahre so: sie zerlege jede Form in Stamm, Endung, Bindevocal, und lasse diese drei Theile der Vorstellung anschauen durchs Ohr und Auge. Der Lehrer spreche doce, doceba, docebamus und schreibe so an die Tafel und lasse immer die drei Theile hören, und lasse im Aussprechen wahrnehmen, wo der Bindevocal fehlt. Sind wie in der deutschen Sprache Umlaute, Ablaute auch noch zu unterscheiden, so mache er die allemal hör= und sichtbar

* Wir verweisen hier auf E. Heß Allgemeine Pflanzenkunde, 1stes Bändchen, Organenlehre und Familien. Stettin, 1841.

durch Ton und Schrift *. Er übersehe nicht, daß diese Lautumänderungen und deren Auffassungen fürs Ohr, wie auch die Unterscheidung der scharfen und gedehnten Vocale z. B. u in Fuchs und Fuß (für die Orthographie so wichtig) für den hier beregten Zweck von großer Bedeutung sind. Der Leseunterricht bietet in der Betonung der einzelnen Silben, Wörter, Worte fürs Ohr eine nicht zu übersehende Uebung, abgesehen von aller Aesthetik und von allem Schönlesen. Es werde vom Lehrer scharf, pedantisch syllabirt, accentuirt, vielleicht grell und schroff betont, um nur erst für das abgestumpfte Ohr vernehmlich zu werden, und es zum Aufhorchen anzureizen. (Dieß gilt natürlich für alles Sprechen in allen Lehrstunden, und kein Lehrer scheue den Vorwurf des Unschönen und der Pedanterie, sondern nehme ihn hin als Lohn für bessere Erkenntniß des von ihm zu erreichenden Zweckes. Wem es in seinen zersetzenden Stunden nicht gefällt, der kann ja wegbleiben, und wem der scharfe pedantische Ton nicht ansteht, der kann seine Ohren vor ihm zumachen.) Die Behandlung des Lesebuches bietet nun eine andere Seite, die nicht minder wichtig ist. Es muß benutzt werden, um die Einzelvorstellungen, welche es hervorrufen will, auch wirklich in dem Schüler gegenwärtig zu machen **. Es werde der ganze gelesene Abschnitt in lauter Einzelvorstellungen zersetzt, und der Lehrer wende durch Fragen aus dem Stoffe, durch Fragen über denselben, durch Veranlassung zur Umbildung einzelner Sätze, und sei es auch nur nach verschiedenen Zeiten der Handlung, durch Fragen nach dem Zusammenhang, nach Grund, Folge, Ursache, Wirkung rc. alle erdenklichen Mittel an, die Einzelvorstellungen lebendig und deutlich in dem Geiste des Schülers entstehen zu lassen. Er verschmähe nicht, das Gebiet der Erfahrungen und der Anschauungen oder gar Beobachtungen der Schüler in die Classe zu citiren, um so die schon vorhandenen Anschauungen und Vorstellungen durch Reproduction lebendiger zu machen, durch Auffrischen und Verschmelzen stärker und wirksamer zu machen. Wohl aber hüte er sich — dieß kann nicht dringlich genug eingeschärft werden —, durch Erklärungen und Beschreibungen rc. eine neue Vorstellung in dem Geiste des Schülers hervorzurufen. Das Höchste, was der Unterricht hier unternehmen darf, ist Berichtigung des Falschen, Schiefen, Aufhellung des Unklaren rc., und auch dazu ist viel Geschick nothwendig, was nicht jedem Lehrer gegeben ist. Soll und kann hier etwas geschehen, so fordere und veranlasse man eine genauere Anschauung des Schülers. Um endlich auf dem sogenannten ethischen Gebiete auch

* Man sehe Päd. Rev. XXVII, 285 ff.: Wie wir die lateinische Conjugation lehren.
** Siehe Päd. Rev. XXI, 349: Unterrichtsprobe, Behandlung für die untern Classen.

einen Fingerzeig zu geben, so enthalte sich der Unterricht möglichst alles Abstracten und fasse lauter Handlungen und zunächst möglichst vereinzelte auf. Eine Casuistik, nicht in dem hergebrachten, sondern in dem eigentlichen Sinne des Wortes, bilde das Feld der Betrachtung. Aber auch wiederum nicht ausgedachte, zu solchem Zwecke erfundene und componirte, sondern möglichst solche vom Schüler selbst erlebte, beobachtete oder in dem oben angegebenen Sinne gelesene Vorgänge, die dann nach allen Einzelvorstellungen hin klar geworden sind. Gar aber Sachen nehmen, welche überhaupt den Gesichtskreis des Schülers überragen, ist nicht nur eine Verdummung der ohnehin schwachen Häupter, sondern auch der sogenannten guten Köpfe, wie das oftmals schon nachgewiesen ist. Um nur einigermaßen deutlich zu werden, sei an der Erzählung vom reichen Manne und dem armen Lazarus hier ein kurzes Exempel gegeben, das keineswegs als Muster gelten soll, sondern nur als Fingerzeig. Darum auch hier nur einige abgerissene Fragen über die ersten vier Verse. Wie viel Personen? Wie unterschieden? Was bezeichnet die eine als reich, die andere als arm? Wie viele Merkmale des Reichthums und welche? Würde man das heute noch eben so oder anders bezeichnen, und wie etwa? Wie viel und welche Kennzeichen der Armuth? (Sind die Schwären Zeichen der Armuth?) Liegt noch ein zweites Merkmal der Armuth darin, daß ihm die Hunde die Schwären lecken können? Sollen die beiden bloß als reich und arm oder auch noch nach anderer Beziehung unterschieden werden? Von wem ist ein bestimmtes Merkmal angegeben worden? Wo liegt das entgegengesetzte Merkmal für den andern? Kann der reiche Mann die Noth und das Elend des armen Mannes verschuldet haben? Liegt in der Erzählung irgend eine Andeutung? Soll es einen Vorwurf ausdrücken, daß die Hunde die Schwären lecken? Was hätte der Reiche thun können und sollen? Was hätte ihn dazu mahnen müssen? Welcher Vorwurf liegt also für den Reichen in der Erzählung? u. s. w. Schließlich sei nun noch des Rechnens und in specie des Kopfrechnens gedacht. Man nimmt natürlich beim Kopfrechnen ganz andere Zahlenoperationen vor als beim sogenannten Tafelrechnen, und das mit Recht. Hiebei zeigen nun die hier beregten Schüler ein ganz eigenthümliches Ungeschick und bringen den Lehrer oft außer Fassung. Sie vergessen das Zerlegungsgesetz oder zerlegen falsch oder vergessen über dem anzuwendenden Gesetze die zu zerlegende Zahl oder verlieren den Sinn der Aufgabe und die dadurch gegebene Zahlenverknüpfung. Ueberläßt man nun aber die Schüler sich selbst und drängt sie bloß zur Lösung der Aufgabe, so zeigt sich bei genauerer Beobachtung immer der von ihnen gefundene Ausweg: sie setzen das Exempel so im Kopfe an, wie sie es auf der Tafel anzusetzen

gewohnt sind, rechnen den hier üblichen Gang durch, denken jede Ziffer auf die Stelle geschrieben, wo sie auf der Tafel stehen würde, prägen sich so einzelne Ziffern und Ziffernreihen über und neben einander ein, verfahren damit wie auf der Tafel und gewinnen mühsam, aber oft ganz sicher das Resultat. Dieß Rechnen gibt für den denkenden Didaktiker einen wichtigen Fingerzeig. Der Schüler nimmt lieber schwierige, aber geläufige Vorstellungen vor und operirt mit ihnen lieber, und zwar mit solchen, wo ihm die Phantasie die Sichtbarkeit der Zahlzeichen suppeditirt, als daß er sich auf das für ihn unerreichbare Gebiet der reinen Begriffsoperationen einläßt, was ihn allemal verwirrt. Solches Kopftafelrechnen ist für solche Köpfe gerade gut, trägt nach dem Obigen eine sehr gute Frucht, ist eine vortreffliche Uebung für Fixirung bestimmter Vorstellungen, sollte und dürfte von wahrhaft pädagogischen Lehrern nicht gestört, sondern bei solchen Köpfen geradezu begünstigt werden. Es ist eben gut, daß der Schüler in der Zahl zweihundertundvierunddreißig die drei Ziffern 234 in dieser Ordnung schaut. Die Rechenmeister werden auch hier murren, verdammen; doch wir wollen nicht einmal rechnen lehren, sondern sogar auch mit dem Rechnen bilden, und zwar die geistigen Glieder, welche verlahmt sind, und da ist uns jedes Mittel und selbst das Tafelkopfrechnen gut genug, es unserm Zwecke gemäß zu verwenden.

Vielleicht fragt man sarkastisch: soll man denn den ganzen Unterricht so einrichten, wie wenn man lauter beschränkte Köpfe vor sich hat? Muß er nicht nach der Durchschnittsfähigkeit berechnet werden? Diese Frage hat freilich ihre Bejahung gefunden in den Universitätspädagogen und hat die Schulen kraft dieser Auctorität an die Mittelmäßigkeit gewiesen; doch da wir auf dem Gebiete der Pädagogik weder Auctoritäts- noch Herkommensgläubige sind, so erwiedern wir darauf, daß nie ein kläglicherer Ausspruch über die Didaktik gethan und nie ein größeres Verdammungsurtheil ausgesprochen worden ist.* Mögen die Didaktiker, welche den Beifall jener Auctorität haben, sich damit begnügen, wir können es nach göttlichen und menschlichen Pflichten nicht. Individualität und Charakter, das sind die Centralsonnen, wohin unsere Didaktik und Pädagogik steuert, und wer dahin nicht mitsteuern will oder kann, dem geben wir gerne die Erlaubniß, uns zu verlachen, und lassen ihm das Verdienst an der Jugend, sein Lehrobject höher gestellt zu haben als das zu lehrende Subject. So viel über den Sarkasmus und nun zum Ernste. Für die von uns bezeichneten Schüler muß der Unterricht in

* Siehe Päd. Revue, XXV, 135 ff.

allen seinen Theilen so zerschnitten werden, und nur dieses Wecken, Beleben, Schärfen, Befestigen, Verstärken, Stützen aller der Einzelvorstellungen hebt allmälig das zu bekämpfende Uebel. Alle andern Unterrichtspartieen halte man zunächst von solchen Schülern fern. Möge man nur hier den Aufsatz aus der Schulstube über die didaktische Frage und im Besondern den Theil über die sogenannte Prägefrage nachlesen.* In ihr sollte dargelegt sein, daß eben nicht jede Frage für jeden Schüler, nicht jede Uebung für alle zweckdienlich ist; ja wir halten dieses Prokrustesbett des mittlern Durchschnitts für das Ende alles gesunden Unterrichtes. Kurz, der Unterricht hat in jedem Gegenstande außer diesen zersetzenden, nur die Einzelvorstellung berücksichtigenden Partieen ganz natürlich auch componirende, oder ein Ganzes analysirende, das Zerstreute sammelnde, das Versteckte und Verhüllte und Umhüllte wieder aufsuchende, Vorstellungen combinirende, urtheilende, schließende rc. Partieen. Die gehören dann für die fähigeren und fähigsten Schüler, wobei jene stille Zuhörer sind, wenn sie schon so viel hören und sehen können; aber man muthe ihnen nur nicht zu, daß sie darum, was ihnen nun die andern vorgesprochen haben und was sie etwa mechanisch nachsprechen können, nun auch es schon wahrgenommen haben. Einige Warnungstafeln mögen doch um der bloßen Curiosität willen hier stehen. Solche Schüler müssen fürs Erste gar keine Paradigmata lernen, denn das macht begreiflicher Weise ihr Uebel noch schlimmer. Solche Schüler müssen keine Vorstellungsreihen hersagen lernen, denn das ist die homöopathische Cur, die nicht das Uebel hebt, sondern verstärkt. Solche Schüler müssen nicht zu Schlüssen ex analogia verleitet oder gar absichtlich angeleitet und verführt werden, denn das stempelt die geistige Pfuscherei schließlich zu einer Meisterschaft. Ihnen müssen nicht Arbeiten zugemuthet werden, in der sie verschiedene Vorstellungen verknüpfen und unter einem höhern Gesetze betrachten sollen, bevor die Schärfe der Einzelvorstellung vollkommen erreicht und die Reproduction derselben mit Leichtigkeit von ihnen bewerkstelligt wird, sonst reißt man nieder, was man mühsam aufgebaut hat, und sieht sich — wie so oft machen die Lehrer wohl diese Erfahrung, wenn sie sie nur beachten wollten! — mit dem Schüler schließlich wieder am Puncte des Anfangs angekommen. Es sollen nach unserer Schultheorie nicht alle Schüler einer Classe gleiche Schularbeiten durchweg bekommen. Dieß die Antwort auf etwaige Fragen der Verwunderung. Schlimm genug, daß das Princip der Menschengleichheit

* Siehe Päd. Revue, April- u. Maiheft, S. 280 ff.

ein Schulprincip ist. Schließlich noch ein directer Fingerzeig. Lasse die Einzelvorstellungen, deren Verdeutlichung zunächst bezweckt wird, möglichst verschiedene sein, damit die Verwandtschaft nicht störe, und so wieder eine Verwischung eintrete, aber doch reichere Mittel zu der gedachten Uebung vorhanden seien. Der Gang des Unterrichtes, welcher das Gleichartige und die verwandten Vorstellungen zusammen abhandelt, ist für solche Schüler ein durchaus zu widerrathender. Doch es mag und wird dieß ausreichen, da doch nicht tiefer ins Einzelne gegangen werden kann. Mögen nun in geringerer Ausführlichkeit die fernern Regeln folgen:

2. Der Lehrer höre, sehe, unterscheide, erkenne scharf.

Man sieht wohl auf den ersten Blick, daß hiemit die Stellung des Lehrers zu den Antworten und zu der Thätigkeit des Schülers überhaupt bezeichnet sein soll, soweit selbige nämlich eine von ihm veranlaßte Thätigkeit oder Aeußerung ist. Es ließe sich auf dieß Lied manche Melodie absingen, und dürften manche des Scharfsinns wegen gerühmte Lehrer auch ein Verschen Text liefern; doch bleibe das hier bei Seite gesetzt. Hier soll damit zunächst gesagt sein, daß der Unterricht bei solchen Schülern einen eigenthümlichen Gang einschlagen und eigene Mittel zu Hülfe nehmen müsse, so daß der Schüler möglichst oft die Vorstellung deutlich hörbar und sichtbar zu machen habe. Er muß wiederum für die Sinne reproduciren, und dann muß ihm nichts davon erlassen werden, bis er das Charakteristische wieder aufgewiesen hat. Ihm muß Schreiben und schriftliches Arbeiten und Nachzeichnen und Verzeichnen und Darstellen mit den Armen oder einem Zeigestocke, Umschreiben mit Handbewegungen in der Luft u. s. w. durchaus abgefordert werden, was man andern Schülern oft erlassen kann. Verba-, Declinationen-Abschreiben, zehn und mehrere Beispiele über eine Verbalform sprechen und schreiben, was man andern Schülern ganz ersparen kann, das möge als Beispiel hier angeführt werden. Abschreiben eines deutschen Textes, Unterstreichen oder gar Herausstellen einzelner zu betonender oder orthographisch wichtiger oder anderweitig für ihn im Unterrichte bedeutsam gewordener Wörter rc., Anfertigen lauter einzelner Stückchen der Landcharte, einzelner Theilchen und Theile der Blätter, Pflanzen; schriftliches Zerlegen der Wörter, schriftliche grammatische Analysen rc., das sind für soche Schüler unerläßliche Aufgaben, die anderen ganz füglich erspart werden können. Da hat man auch unsere Ansicht über die allgemeinen Schulverordnungen ob vieler oder weniger schriftlichen Arbeiten. Solchen Arbeiten muß aber der Lehrer nun die größte Aufmerksamkeit, ja ein Nachdenken zuwenden, und das will die Regel zweitens sagen. An

ihnen soll er sehen, wie weit der Schüler mit dem Auffassen bestimmter Vorstellungen gelangt ist, an ihnen den Maßstab und Fingerzeig gewinnen, wie weit seine Anstrengung gefruchtet und was noch zu thun sei. Er überdenke den Ursprung der Fehler, die Mangelhaftigkeit der Arbeit, scheide genau, woher Verwechselung dieser und jener Formen, woher die Unsicherheit in der Unterscheidung oder im Wiederdarstellen des Schülers, und lerne weiter lehren. Das kann wohl ein Hauslehrer, aber nicht ein Lehrer vor 50 Schülern und darüber! Freilich ist der Einwand, wie ja oben schon zugestanden, von gar erheblicher Bedeutung; aber der Lehrer sei Jedem ein Hauslehrer. Er lasse nicht 50 schreiben, wenn nur für fünf und zehn eine solche Uebung unerläßlich ist; er lasse nicht Charten von denen abfenstern, deren Vorstellungskraft ohne dieß Mittel doch ausreicht und durch solche Abfenstereien durch Verführung zur Bequemlichkeit eher geschwächt als gestärkt wird. Er quäle nicht sich und die Schüler mit orthographischen Abschriften, wenn sie deren nicht bedürfen; er lasse nicht von denen Exercitia schreiben, welche ohne seine Hülfe mündlich ihm das Beispiel richtig machen und mit keinen Wortendungen und Wortwendungen mehr pfuschen. Fürs Schreibenlernen gibt es Schreibestunden, und da können auch lateinische und französische Wörter und Sätze geschrieben werden. Sollen denn aber die fähigern Schüler weniger zu thun bekommen? Ja! und nochmals ja! wenigstens soll ihre Thätigkeit eine andere sein als die der sogenannten Dummköpfe, um sie nicht auch nach und nach dazu machen. Die Schule hat kein Recht, die Kinder alle als mittelmäßige zu behandeln, wenn das auch allgemeiner Aberglaube geworden ist; sie hat die Pflicht, an jedem zu thun, was diesem vornehmlich frommt, und wenn ihr die Umstände ein solches Thun unmöglich machen, dann erkläre sie ihre Aufgabe für eine unlösliche und ihr Thun für ein schädliches, und nenne nicht gar die Mißgeburt der Noth eine Tugend. Drittens soll die Regel sagen, daß der Lehrer alle Schüler zum lauten und deutlichen Sprechen, Zeigen, Beschreiben und Zeichnen anhalten soll, damit nicht durch die Bequemlichkeit der Scholaren wieder verloren gehe, was der Lehrer mühsam angebaut hat.

3. Der Lehrer wecke und fördere und benutze die Selbstthätigkeit.

Ei freilich, wenn er das kann, dann hat er nicht mehr zu klagen und zu verurtheilen; das ist ja eben die unlösliche Aufgabe bei solchen versumpften Schülern. Daß die Schule es nicht kann und konnte, das ist, so heißt darauf die Erwiederung, der sicherste und sprechendste Beweis, daß die Schulen falsche Bahnen gehen und ganz falsche Bildungsfährten verfolgen trotz alles Rühmens und Brüstens. Es gibt keinen Knaben in dem Alter, in welchem wir hier ihn noch betrachten, der bei gesun-

dem Leibe verfaulen will. Zum Thun, zum Selbstthun wird er eben so instinctmäßig getrieben wie zum Essen und Trinken und Schlafen. Man sehe doch nur die schulverworfenen Schüler, wie emsig sie hier am Ladentische, dort in der Werkstatt oder beim Ackern oder in der Wirthschaft rc. helfen, besonders wenn man es werth erachtet, ihnen ein eigenes Revier der Thätigkeit einzuräumen. Kennt man denn nicht den Widerspruch zwischen Eltern und Schule in den ersten Schuljahren, der meist nur erst aufhört, wenn die Schulsünde den ganzen Buben nach und nach durchdrungen hat? Die Schulsünde — es muß immer wiederholt werden, vielleicht vernimmt man es doch einmal — liegt eben darin, daß sie das Feld der jugendlichen Thätigkeit in ganz unnatürlich, ja widernatürlich enge Grenzen bringt, und es ist unverantwortlich, diese Einengung der menschlichen Enwickelung mit dem Schiboleth der Allgemeinbildung noch wohl gar heiligen zu wollen. Es hat doch der Mensch und auch die Jugend wirklich noch andere Theile als den Kopf, noch andere Vermögen als ein Denkvermögen, noch ein anderes Ziel als die Intelligenz, noch ein anderes Feld der Offenbarung seines Seins als das Wort und immer wieder nur das Wort. Es könnte nun auf die mannigfaltigen Aufsätze über das Schulleben, die den Lesern wohl bekannt sein werden, auf die öfters andeutungsweise und auch an vielen Orten hinlänglich charakterisirte freie Unterrichtsform hingewiesen werden, wenn es eben nicht hier auf einen ganz speciellen Fall in der heutigen Schulstube ankäme.

Man erlaube ein weniges Ausholen. Die hier beregten Schüler werden, wenn nicht eine ernste Schulzucht der Schule (die des einzelnen Lehrers reicht nicht mehr aus) sie zuletzt gänzlich niederdrückt, oft, ja fast immer im Betragen sehr lästige Schüler. Ihre Größe und ihr Alter unter den kleinern und jüngern Genossen, ihr Zurückstehen in dem Urtheile des Lehrers und der Schule, ihr Päckchen oder Packet von Vorwürfen, Bestrafungen, Beschämungen, die nicht ausbleibenden Hänseleien, und wohl auch Verachtung und Verhöhnung der Mitschüler rc., das alles erfüllt doch unbewußt mit einer Scham, und diese treibt zu Lebens-, Willens-, Kraftäußerungen des eigenen Selbst, die natürlich in einem um so größeren Gegensatz gegen die Schule auftreten müssen, je weniger es der Schule gelungen ist, ihn für ihr Sein und ihr Thätigkeitsfeld zu befähigen oder auch zu gewinnen. Der Schüler will unter seinen Genossen unter allen Umständen etwas sein, und schließlich ist ihm jedes Mittel, ja ein verwerfliches und von ihm selbst verdammtes dazu recht. Nichts sein zu sollen, ist Vernichtung. Möchte doch unsere Pädagogik nur einmal von dieser Erfahrung aus sich selbst

bespiegeln und sich sagen, wie unsere heutige Schulhalterei mit ihrem verengten Thätigkeitsfelde, mit ihrer Allgemeinbildung so recht diese Sündenübungen auf die Oberfläche treibt, und sie durch Hervorrufen und Abzwingen befestigt, und kein anderes Heilmittel schließlich hat als den Schüler auszustoßen! Doch alle solche Mahnungen sind vergeblich, die Intelligenz ist das Arcanum, und damit gut, der Prüfung und der Selbstrechenschaft ist man überhoben durch die Berufung auf Erfahrungen, bei denen man die andern, nicht guten, ja schädlichen Wirkungen solcher Schulhalterei ein- für allemal aus der Rechnung ausschließt. Man verzeihe diesen Excurs, er erleichtert doch ein wenig das Herz zum Weiterschreiben. Also der Schüler will etwas sein unter seinen Mitschülern in der Schule. Hier greife die Schule zu. Sie suche irgend eine Neigung, Richtung, Fähigkeit, Fertigkeit des Schülers auf irgend welchem Gebiete einer denkbaren Schülerthätigkeit auf und lasse nun den betreffenden Schüler hiedurch etwas sein unter seinen Genossen. Etwas muß er doch können, sonst säße er ja nicht in der Classe. Sei es nun, er könne gut schreiben, gut zeichnen, gut lesen, so zieht man ihn hiemit vor, lasse von ihm für die Classe etwas schreiben, zeichnen oder vorlesen und — erweitere nach und nach von diesem Puncte der Thätigkeit aus das Feld der geistigen Beschäftigung, d. h. man gebe ihm an seinem Können und für sein Können neue Arbeiten, neues Thun, wodurch nach und nach das hier zu bekämpfende Uebel gehoben oder doch gemindert wird. Man lasse seine orthographischen Uebungen und orthographischen Abschriften, wenn er beispielsweise ein guter Schreiber ist, zu Schreibevorschriften machen, und er wird jeden orthographischen Fehler vermeiden und sehen lernen; man lasse seine lateinischen Declinationen und Conjugationen zu Schreibevorschriften für schwache und schlechte Schreiber werden, und er wird sie richtig machen und sich zu dem Ende die Formen genau ansehen. Wie das Zeichnenkönnen auf gleiche Weise zu verwenden ist, liegt nahe nach dem oben Gesagten. Liest der Schüler gut oder habe er auch nur eine starke und durchdringende Stimme, so lasse man ihn das lateinische Pensum, die Formen, die Exercitien ꝛc. vorlesen und veranlasse ihn, sich dabei recht darauf zu üben, daß die Partieen, die Silben, die Wörter, auf welche es besonders ankommt, recht hörbar werden, und er wird Auge und Ohr üben. Man lasse ihn die geographischen Namen lesen und vorsprechen, und lasse von ihm die falsch und undeutlich und zu leise sprechenden Schüler corrigiren, und er wird eine Uebung haben, die ihm gerade förderlich ist. Ja es dürfte für ihn eine gar gute Uebung sein, ihn in vielen Fällen, mit dem Buche in der Hand, zum Abhörer seiner Mitschüler zu

bestellen und ihn so zum scharfen Sehen und Hören zu zwingen. Ist der Schüler ein guter Rechner, dann lasse man ihn alle Fehler der Schüler in jeder Stunde, von Woche zu Woche, von Monat zu Monat zusammenrechnen, und er möge sie sondern nach Fehlern, die das Auge und die das Ohr gemacht hat. Dabei wird zunächst der Lehrer ihn immer müssen unterstützen, wird ihn erst auf den Fehler und dessen Classification aufmerksam machen müssen; aber wenn es der Lehrer recht versteht und das Gebiet, auf welchem die Fehler gezählt und notirt werden sollen, für ihn und seine Fähigkeit genau bemißt, und dann nach und nach dieses Gebiet immer erweitert, so wird er eine Schärfung des Ohres und des Auges und der Aufmerksamkeit und des Aufmerkenkönnens nach und nach gewinnen, wie sie nur zu wünschen ist. Gäbe es einen freien Unterricht und ein Schulleben in den Schulen, dann gäbe es auch der Mittel zur Heilung des Gebrechens noch gar viele; doch so, wenn man kaum begreift, daß man solche Stunden in Schulen anordnen muß für schwache Schüler, die anders als die öffentliche Lehrstunde gehandhabt werden müssen, und wie man in solchen Stunden eben nicht den Gegenstand so behandeln soll und will, wie man ihn vor 50 Schülern treibt, sondern wie es ihnen gerade darauf ankommt, die an den einzelnen Schülern sichtbar gewordenen Mängel, nicht aber die sichtbar gewordene Unkenntniß zum Gegenstande des Studiums zu machen und so das Hemmniß der gebliebenen Unwissenheit zu heben, da helfen alle Vor- und Rathschläge überhaupt wenig. Darum lassen wir dieß und gehen wir zu einer bequemern Regel über.

4. Der Lehrer habe Geduld und behalte im ganzen Unterrichte diese Schüler im Auge.

Das soll heißen: er messe ihre Thätigkeit nicht nach dem allgemeinen Maßstabe; er übereile, dränge, presse sie nicht zu der hoch berühmten Schullebendigkeit und Antwortsschnelligkeit; lasse nicht, wenn neue Vorstellungen eingeprägt werden sollen, durch das schnelle Antworten seiner Paradepferde das kaum gewonnene Bild verwischen und verdunkeln; wäge genau seine Fragen an solche Schüler ab, um nicht selber seine eigene Mühe zu vernichten; vermeide alles Herschnurren der Paradigmen und Regeln und sonstiger Vorstellungsreihen; emancipire ihn lieber geradezu von dem Mitaufpassen, wenn solche unerläßlichen Uebungen mit andern Schülern vorgenommen werden müssen; sei bei der Bildung der Antworten des betreffenden Schülers auf der Hut, daß er so selten wie möglich in die Lage zum Falschantworten, Rathen rc. komme; beschäftige ihn nie mit den Fehlern, die etwa Andere gemacht haben; habe an jedem Gegenstande in jeder Stunde für ihn eine Partie

des Unterrichts sich zurechte gelegt; habe an jeder häuslichen Aufgabe eine bestimmte Seite für ihn; lasse ihn, wenn der Unterrichtsgang für ihn ein zu weites Feld schon begreift und zu reichern Combinationen fortgeschritten ist, seine Theilnahme nur ganz bestimmten, namhaft gemachten Gliedern dieser Combinationen zuwenden. Ein Beispiel wird ausreichen; wir wählen ein triviales. Der Lehrer läßt lateinische Sätze bilden, in welchen so und so viel Regeln schon zur Anwendung kommen; der betreffende Schüler habe die Aufgabe, herauszuhören, ob alle Accusative, oder alle Verbalformen, oder alle Genera richtig sind. Der Lehrer hört Ausnahmen der Genusregel ab; der hier besprochene Schüler soll nur heraushören, das wievielte Wort das zur Sprache gekommene oder das bestimmt bezeichnete ist 2c.

Möge dieß zu weiterm Nachdenken veranlassen, denn der Gegenstand ist des ernstlichen Nachdenkens werth. Ist ohnehin schon zu sehr ins Specielle eingegangen, so möge das mit dem Streben nach Deutlichkeit entschuldigt werden. Wenn die Mittel gar ungenügend erscheinen, so gestehen wir das mit dem Seufzer zu, daß man auf freie Unterrichtsform und Schulleben keine Rücksicht nehmen konnte.



II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Das Schulwesen im protestantischen Staate. Vorträge für Gebildete von Dr. Fr. Joach. Günther. Elberfeld 1852, Verlag von Friderichs. 359 S. 8⁰.

In fünfzehn Vorträgen handelt der Herr Verf. 1) vom protestantischen Staate; 2) von Findelhäusern, Kleinkinderbewahranstalten, vom Schulzwange und vom Lectionsplane in der Volksschule; 3) von dem Verhältnisse der Volksschule zu Staat und Kirche und von Seminarien für Landschullehrer; 4) von den Aufgaben der Volksschule; 5) von Soldaten-, Armen- und Mädchenschulen; 6) von der Realschule und den Realien; 7) von der Bildung des protestantischen Staatsbürgers; 8) von der Abgangsprüfung der Realschüler; 9) von der Stellung der Realschule im Staate; 10) von der Gymnasialbildung; 11) von den Lectionen des Gymnasiums; 12) von den Prüfungen der Gymnasien; 13) von der Stellung des Gymnasiums zu Staat und Kirche; 14) Etwas von Universitätsstudien; 15) Einiges von Seminarien und Schluß.

Dieß ist der Inhalt des reichen und lehrreichen Buches, auf welches die Freunde der Revue nicht dringend genug aufmerksam gemacht werden können, und welches von ihnen nicht ungelesen bleiben darf. Dieser Wunsch hat aber sogar auch ein selbstisches Interesse, denn es ist wohlthuend und befriedigend, wenn man auch andere Männer auf die Ideen kommen sieht, die man selber bis dahin vergeblich vorgetragen zu haben fürchten muß; es ist stärkend und ermuthigend, auch andere Männer mit gleichen Gedanken hinsteuern und hindrängen zu sehen nach einem Ziele, das man selber als das einzig richige erkannt und gepredigt hat, in Verfolgen dessen man sich aber isolirt fühlte; es ist zu neuem Kampfe und neuem Kämpfen ermahnend, wenn man ungeahnte Mitkämpfer findet, die in gleicher Rüstung und mit gleichen Waffen und mit offenem Visir auf denselben Feind eindringen; es ist Siegeshoffnungen erweckend, wenn man sieht, daß auch andere Männer zu Resultaten gekommen, die man, weil sie vom hergebrachten Schematismus und Schlendrian abweichen, wohl gar als Curiosa und Ideale beschimpft oder belächelt sehen mußte. So ein Buch wie dieses kann und soll uns, die wir in der That schon öfter bis zum Weglegen der Feder entmuthigt

waren, wieder auffrischen. Dasselbe werden alle unsere Leser, die sich mit uns und unsern Ideen befreundet haben, auch empfinden, wenn sie das Buch durchlesen, und werden sich mit uns sagen, daß wir nicht isolirt auf dem Plane stehen, sondern daß unsere Ideen überall aufsprießen, und daß so das Herannahen eines neuen Schulmorgens angekündigt wird, für welchen, so hoffen wir, auch die Sonne von oben herab über kurz oder lang aufgehen muß.

Uebereinstimmend mit uns untersucht der Herr Verf. das Wesen der Schulen nicht von einem gesetzten Begriffe aus, sondern er anerkennt nur Berufsschulen und kennt keine allgemein bildenden Schulen. Er nennt aber freilich die Sache nicht genau mit unsern Namen, sondern nennt das ein Vorbild oder Urbild, wozu erzogen werden soll, und braucht den Begriff Beruf nur im Sinne von Geschäft. Von dem Begriffe dieses Geschäftes aus und mit Hinzunahme des Begriffes von Gemeinde- und in specie von Staatsbürger gewinnt er mit uns im Besondern den Begriff der höhern Bürgerschule, die er Realschule nennt. So findet er denn auch mit uns eine principielle Trennung der Realschule und des Gymnasiums und hält diese Trennung für ein Glück beider; findet wie wir den Begriff der höheren Bürgerschule darin, daß sie dem Schüler die Befähigung zu liefern habe, entweder mit dem ihnen zu Gebote stehenden Formalen ein Reales sich aufzuschließen und anzueignen oder auch ein gegebenes Reales nach irgend welcher gegebenen Form zu gestalten. Der Ausdruck des Herrn Verfassers lautet so: „Der Realschüler soll fähig werden, die Resultate der Wissenschaft kennen zu lernen und anzuwenden, und sich über Dinge eine eigene Meinung zu bilden, und diese klar und verständlich darzustellen." Er gelangt mit uns zu der von uns sogenannten freien Unterrichtsform, will Lernfähigkeit, Kraft zum Erwerben von Gedanken, Benutzung der Buchdruckerei für den Unterricht durch die Schüler (wenn der Herr Verf. sich die Möglichkeit der Verwirklichung in der Praxis genau construirt hätte, so hätte er auch mit Nothwendigkeit auf die von uns oft beregte Schülerzeitschrift kommen müssen), will Beschäftigung der Schüler in der Litteratur und keine Litteraturgeschichte, will deutsche Aufsätze auch nur am vorgelegten Stoffe und aus demselben, will ebenso die Prüfungsarbeiten fürs Examen, kommt sogar auf unser Schulleben*, soweit es sich in der Vereinzelung am Unterrichte entfaltet, beschränkt sich aber nur auf Studienvereine und verlegt diese nun auf die Universität, und

* S. Wesen und Stellung der höheren Bürgerschule, 3r Theil, 2r Abschn., § 77.

nimmt für dasselbe nur noch das Exerciren auf dem Turnplatze in Anspruch. Er wirft mit uns Deutsch, Geschichte, Litteratur in einen gemeinsamen Topf, und läßt auch den Gegenstand nennen, wie man Lust und Belieben habe, eifert gegen Zersplitterung in verschiedene Lehrzweige, will einen Turnus der Lehrgegenstände und so geistige Sammlung, charakterisirt die Deutschaufsatzschreiberei wie wir, und hält sie nach dem heutigen Sinne für keine Bildungsindices, hält die Sorgfalt, Genauigkeit, Accuratesse und Gehorsam und Gewöhnung für wesentliche Momente in der höhern Bürgerschule; weist unsern Widerwillen gegen die Intelligenz in der Darlegung ihrer schädlichen Wirkung auf (der Herr Verf. nennt sie im Allgemeinen nur Bildung); nennt mit uns das Abiturientenreglement für die höhern Bürgerschulen zu hoch gegriffen und ihnen Gefahr bringend für ihren nähern Zweck und sieht sie dadurch in das Gebiet der Beamtenschulen hineingedrängt, und proponirt mit uns: der Staat möge nicht fordern, sondern die höhere Bürgerschule ihren Zweck verfolgen lassen und dann sagen, ob er so und so gebildete Leute auch für sein Beamtenleben verwenden könne. Einseitigkeit und nicht Vielseitigkeit in den Schulen gibt auch ihm die größere Bürgschaft für Tüchtigkeit. Religionsunterricht will auch er nur an der Bibel und durch die Bibel, und verwirft mit Recht jeden andern in den Schulen. Er auch hält die Gymnasien für Vorbereitungsanstalten auf Universitätsstudien und verwirft das Schiboleth einer hier schon in sich vollendenden Bildung, sucht Raum, Zeit und Kraft zu gewinnen für die Entwickelung der Individualität.

In Uebereinstimmung mit uns will der Herr Verf. die Schule der bürgerlichen Gemeinde und der Kirche und der Schulgemeinde zurückgegeben wissen (er hat freilich das Wort nicht gebraucht, aber sagt S. 35: „Wenn die Gemeinde — hier die Gemeinschaft der Eltern —, welche das Bedürfniß hat, den Kindern den zum dereinstigen Fortkommen in der Welt nöthigen Unterricht, auch die dazu und zu Mehr nöthige religiöse Vorbereitung geben zu lassen, nicht immerfort durch die Noth angestachelt, in Bewegung erhalten wird, so verliert sie nach und nach das Interesse dafür, sinkt in Lethargie und läßt sorgen, wer Lust hat"); will Vereinigung von Schule und Kirche und kennt Theologen als Lehrer; will gemeinsame Arbeit des Lehrstandes und der Geistlichkeit am Werke der Jugendbildung; will durchaus verstärkte Zuchtmacht der Schule und kennt die gräulichen Folgen der schlaffen und eingeengten Schulzucht; weiß es, daß den Schulen ohne zugestandene Vollmacht alle schönen Ermahnungen zur ernsten Zucht nichts, gar nichts nützen; will für den Director

einer Schule das ihm gebührende Vertrauen und verwirft das nach Schematen gemachte und nach ihnen nun durch Revisoren controlirbare Schulwesen; will individuell nach Lehrerindividualitäten sich freier gestaltende Schulen und beschränkt die Zahl der Lehrstunden.

Unsere befreundeten Leser werden hienach wohl von selber nach diesem Buche greifen, um einmal aus anderem Munde und in anderer Verknüpfung wie in anderer Form und in einer auf das ganze Schulgebiet sich erstreckenden Betrachtung sich durch die von ihnen als wahr erkannten Vorstellungen hindurchführen und in dem Vertrauen stärken zu lassen, daß zuletzt dennoch der Sieg errungen werden wird. Die Leute aber, welche unsere Ideen als idealistische Träumereien belächeln, werden ja auch wohl nach dem Buche sich umsehen, um eine Gemüthsergötzung ihrer Art sich aufs neue zu verschaffen und von dem Throne einer hundertjährigen Bewährtheit dieß Abmühen der Erdenwürmer zu beachselzucken. Wir rathen aber auch den Freunden der Methodik der Neuzeit und ihren Wächtern, das Buch ja zu lesen, sie dürften leicht eine Reihe von Stellen finden, die ihnen zu einem offenen Abschiedsbriefe an den Herrn Verf. Gelegenheit und Entrüstung genug bieten werden, um so die Proscriptionsliste um einen Namen zu vermehren.

Aber nicht bloß in dem sonst schon in der Revue und anderswo von uns Ausgesprochenen, sondern auch auf den Feldern, wo die Revue bis jetzt geschwiegen hat, finden wir solche in unsere ganze Ansicht vom Schulwesen einschlagende Gedanken, daß wir uns fast überrascht fühlten. Wir wollen in kurzen Schlagwörtern und in Andeutungen die Ideen des Herrn Verf. herstellen. Findelhäuser darf der Staat nicht unterstützen, denn er würde der Sünde Vorschub leisten; Kinderbewahranstalten sind das Product der mangelnden christlichen Liebe; der Schulzwang liegt nicht in der Befugniß des Staates; die Schulen alter Invaliden und Schneider und Leineweber ꝛc. waren oft viel besser als mehrere öffentliche Schulen; der Lehrer an der Landschule sei ein gut gebildeter Bauer; man vermindere die Lehrthätigkeit der Lehrerseminarien und lasse den künftigen Lehrer sich die Kenntnisse (und Lebenserfahrungen, setzen wir hinzu) vor seinem Eintritt ins Seminar erworben haben; der Lehrer schäme sich nicht der ländlichen Arbeit, aber entwöhne sich auch nicht von ihr; die Bibel muß das Grundlesebuch in den Schulen wieder werden und bleiben. Mädchenschulen und namentlich die höheren Töchterschulen sind verwerflich. Das Gymnasium habe für seine drei obern Classen folgenden Lectionsplan:

Stunde.	Montag.	Dienstag.	Mittwoch.	Donnerstag.	Freitag.	Sonnabend.
7—8	Religion.	Religion.	Religion.	Deutsch.	Deutsch.	Deutsch.
8—9	Latein.	Latein.	Latein.	Latein.	Latein.	Latein.
9—10	Griechisch.	Griechisch.	Griechisch.	Griechisch.	Griechisch.	Griechisch.
10—11	Deutsch.	Deutsch.	Neuere Spr.	Latein.	Latein.	Latein.

(Den wir jedoch nicht ganz, aber seiner allgemeinen Tendenz nach billigen.) Fürs Abiturientenexamen auf Gymnasien wird vorgeschlagen:

A. Schriftliche Arbeiten: 1. Tabellarische und referirende Inhaltsangabe eines in dem Unterrichte nicht gelesenen oder erklärten deutschen Buchabschnitts, einer Abhandlung, einer historischen Betrachtung, einer Rede und dergleichen.

2. Unter einem leitenden Gesichtspuncte zusammenfassende Erzählung historischer Thatsachen aus der alten, von der Lectüre der Schriftsteller her bekannten Geschichte in grammatisch fehlerfreier lateinischer Sprache ohne Benutzung eines Lexikons.

3. Schriftliche Rückübersetzung eines in der Schule gelesenen Capitels aus einem französischen, italienischen und englischen Schriftsteller, mit Hinzuschreibung der ihnen vom Lehrer dictirten wörtlichen Uebersetzung.

4. Schriftliche lateinische Uebersetzung eines kurzen Abschnitts aus einem guten deutschen Schriftsteller oder nach freigestellter Wahl metrische Uebersetzung eines kleinen lyrischen Gedichtes mit Benutzung des Lexikons.

5. Schriftliche griechische Uebersetzung eines Capitels aus Cäsar mit Benutzung des Lexikons.

B. Mündliche Leistungen: 1. Fließende deutsche Uebersetzung mehrerer Capitel aus irgend einem der bisher in der Schule gelesenen griechischen und lateinischen Dichter und Prosaiker und der leichtern französischen, italienischen und englischen Schriftsteller, ohne daß gerade von Jedem Alles verlangt wird.

2. Nach kurzer, auf der Stelle zu machender Vorbereitung lateinisch vorzutragende Lebensbeschreibung einer historischen Person des Alterthums.

3. Fließende deutsche Uebersetzungen mehrerer Capitel aus einem privatim gelesenen, von dem Schüler schriftlich anzumeldenden Schriftsteller.

4. Nach kurzer Frist der Erinnerung freie deutsche Vorträge aus der von jedem Schüler schriftlich vorzulegenden Zahl der von ihm im letzten Jahre in der Schule gehaltenen.

5. Genaue mündliche Auskunft über einige Hauptpuncte des augsburgischen Glaubensbekenntnisses.

Auch dieser Tendenz müssen wir im Allgemeinen unsere Zustimmung ertheilen; Einzelnes daran zu bemängeln, fühlen wir hier keine Neigung, zumal der Herr Verf. ja überhaupt nicht Schablonen geben will.

Diese Mittheilung wird hoffentlich die Leser anlocken, sich aus dem Buche her die Gründe und den Entwickelungsgang zu schaffen, und dürfte auch die Lächler reizen, sich solche Curiositäten näher anzusehen, um den Frevler an den allgemein bildenden Gymnasien näher kennen zu lernen. Es sei versichert, daß noch vieles Andere in dem Buche steht, was unsern schönen Schulreglements widerspricht, und somit in Lehrern und Wächtern der Schulen einen pflicht- und amtsgemäßen Widerspruch finden wird. Nur die Hauptergebnisse konnten hier eine Stelle finden.

Nicht ohne Absicht ist bis hieher nur der Maßstab der Revue und unserer eigenen persönlichen Ansicht ausdrücklich angelegt worden, denn noch ist die Zahl der in dieser Richtung Kämpfenden geringe, und ihre Ansichten werden von der Schaar der Methodik- wie Intelligenz- und Allgemeinbildungseiferer nur wie rein subjective behandelt. Somit durfte auch hier nur ein subjectiver Maßstab gehandhabt werden, damit man nicht den Schein einer Anmaßung gebe denen gegenüber, welche in dem Herkommen und in den Reglements alle Weisheit in den Händen und in den Köpfen und in den Acten haben. Vornehmlich aber mußte es darum geschehen, damit der verehrte Herr Verf. auch in dem Folgenden nicht eine Kritik vom hohen Stuhle der gewöhnlichen Recensentenweisheit sehe, sondern eben nur wieder eine Gegenüberstellung der Ansichten erkenne.

Zunächst ist aufrichtig zu bedauern, daß der Herr Verf. nicht auf das Erziehungsgebiet der Schulen näher und tiefer eingegangen ist, sondern alle Schulen im Sinne Schleiermachers, an den man wenigstens unwillkürlich erinnert wird, nur als Lehrschulen behandelt, oder sie doch nur von dieser Seite her betrachtet. Er hätte auch müssen, so sprechen alle Andeutungen im Buche, zu unsern Resultaten gelangen. Dieß Bedauern ist nicht obenhin, sondern es berührt schmerzlich, wenn nicht auch solche Männer, wie unser Herr Verf. sich kundgibt, die Hauptgebrechen der Schulen in den Vordergrund stellen und mahnen an das, was mehr Noth thut als Wissen und Lernen und Können und Intelligenz.

Nicht minder vermißt man schmerzlich die Untersuchung über die Stellung der Schule zur Familie, zum geselligen Leben, zum engern Gemeindeleben, zur socialen Welt, um uns so auszudrücken, wie auch die Frage nach der Einzelstellung des Menschen als Individuum, welches als ein Beispiel gebendes nach vielen Seiten des Lebens hin wirksam

wird. Weil diese Angelegenheit am tiefsten eingreift und nicht durch allgemeine Verordnungen und Gesetze sich reguliren läßt, so würde ihm das für seine Forderungen über die Stellung der Schulen zu Staat und Gemeinde einen gar wesentlichen Stützpunct geboten haben; ja diese Untersuchung dürfte auch Manches über die höheren Bürgerschulen wie über die Gymnasien Gesagte entschieden berichtigt haben. Eben so sehr beklagen wir, daß der Herr Verf. auf dem Gebiete der Religion nicht genug das kirchliche Moment, obwohl es nicht unbeachtet geblieben ist, hervorgehoben hat: er hätte nothwendig zu Schulveranstaltungen kommen müssen, die heute vermißt werden, würde an das Moment der Miterziehung von Seiten der Schulen gedrängt worden sein, und würde nicht dabei stehen geblieben sein, daß man in den Schulen überhaupt nur und so auch die Religion nur zu lehren habe. Mit jener Untersuchung und mit dieser Betonung mußte der Herr Verf., wenn wir ihn nicht ganz und gar mißverstanden haben in seinen Grundgedanken, auch zu einer Schule der Charakterbildung gelangen. Auch würde er ganz entschieden eine andere Würdigung des Strebens nach christlichen Gymnasien gefunden haben. Auch haben wir um des Herrn Verf. willen ungern gesehen, daß er sich über die Natur, den Stoff und die gesammte Handhabung der freien Vorträge in den Schulen, auf die er einen so großen Nachdruck legt, nicht ganz bestimmt und so deutlich ausgelassen hat, daß kein Mißverstehen mehr möglich war, denn man wird ihm leichtlich sagen, daß er über die von ihm beschränkte oder gar hinausgeworfene Deutschaufsatzschreiberei ein anderes Uebel der Stegereifsrederei über dieß und das hineingelassen und so den Schaden leichtlich vergrößert habe. Es lesen nicht alle Leute so gründlich und auch noch zwischen den Zeilen, um auch für diese Vorträge zu erkennen, daß der Herr Verf. keine Faseleien und keine Raisonnirereien und keine dialektischen Kunststückchen und Sprachform- und Sprechphrasen-Kunststückchen, sondern nur das reale (in unserm Sinne) vom Schüler Gelernte, wirklich Durchschaute, Angeeignete, Erfahrene im Auge behalten wissen will.

Diese Andeutungen mögen zeigen, daß und worin wir nicht mehr mit dem Herrn Verf. einverstanden sind, ohne uns auf das Einzelne einlassen zu können; aber zum Schlusse möge er uns nun auch erlauben, ihm in manchen Dingen unsern bestimmten Widerspruch gegenüberzustellen. Zuerst mißversteht der Herr Verf. wohl die Bedeutung des projectirten gemeinschaftlichen Untergymnasiums, denn es war damit nur gemeint, die höhere Bürgerschule und das Gymnasium sollen in den unteren Classen einen übereinstimmenden Lehrplan haben, was doch der Herr Verf. billigt oder doch zuläßt.

Es schlägt der Herr Verf. die Vollmacht des Staates, sich seine Beamten nach seinem Geschmacke oder nach seiner Meinung ausbilden zu lassen und so den Schulen vorschreiben zu können, was sie lehren sollen, durchaus zu groß an, denn genau besehen hat der Staat dann alle Schulen in seiner Gewalt, oder er wird sich eine eigene Beamtencaste herausbilden müssen, die in eigenen Castenschulen zugerichtet und deren Zöglinge auch noch aus gewissen Städten genommen werden müßten, in denen er solche Schulen einzurichten für gut fände. Wird es einmal zur Wahrheit, daß die Schule nicht Staatssache mehr ist und sein kann, wird die Ueberzeugung namentlich einmal Geltung bekommen, daß der Staat nicht erziehen könne, dann wird die Denkbarkeit verschwinden, als könnten durch einzelne Ministerien einzelne Beamtenschulen für ihr Ressort gefordert werden. Wir werden dann erst wieder ein Cultusministerium haben können, dem in seinen vorbildenden Schulen nicht ein Post-, Kriegs-, Bau- rc. Minister Vorschriften machen kann. Ueberhaupt urgirt der Herr Verf. den Grundsatz von Bürger und Beamten wohl zu sehr; er ist nur in einem wahrhaft constitutionellen Staate in solcher Schroffheit vorhanden. Wäre der Herr Verf. nicht ein solcher Gegner der Standschaften, wir würden ihm hier sagen, wie die Standschaften sich berechtigt fühlen und erkennen müssen, auch bei der Bildung mit angehört zu werden. Bei genauerer Betrachtung des Wesens der Standschaft dürfte sich dann herausstellen, daß trotz des Namens die Beamten in toto keinen Stand bilden und so auch nicht auf solche Standschaftsschulen einen Anspruch machen dürfen; aber es würde sich die Grenze genau bestimmen lassen, wo die Standschaften mit ihrem Rechte an Bildung und Erziehung gehört und berücksichtigt werden müssen.

Mißverstanden hat der Herr Verf. den Streit zwischen höheren Bürgerschulen und Gymnasien in Betreff der Ausbildung solcher Beamten, oder gar in Betreff des Besuches der Universität, und wir finden ihn fast in einem Widerspruche. Er gesteht dem Staate das Recht zu, für seine Post-, Bau-, Forst- rc. Beamten diese und jene Forderungen zu stellen, und erkennt sie natürlich als von den Schulen zu berücksichtigende an. Nun leistet aber das von dem Verf. construirte Gymnasium entschieden das Geforderte nicht, die Realschulen sollen es auch nicht leisten, um ihres eigenen Heils willen nicht, und um sich nicht von ihrem eigenen Lebensboden zu entfernen. Wo läßt er nun den Staat? Braucht derselbe keine Ingenieure, keine Bauleute, keine Consuln rc.? Ja wir gehen noch einen Schritt weiter: Wo sollen nur die Lehrer der Lehrer herkommen in der Mathematik, Physik, Naturgeschichte, Chemie, neuerer Sprache, wenn keine Schule mehr diese Bildungsrichtung ein-

leitet? Sollen wirklich diese Wissenschaften wieder verschwinden, nachdem man, wie der Herr Verf. und mit ihm viele Andere meinen, in den höheren Bürgerschulen dem industriellen Stande eigene Schulen hat errichten müssen, um die Schüler zum Aufnehmen der Resultate dieser Wissenschaften zu befähigen? Uns will sich dieß nicht reimen. Doch zum eigentlichen Widerspruche. Der Herr Verf. will die Universität zur wahren Universität machen, und die Gymnasien sollen nach ihm wieder werden rechte Elementarschulen zur Wissenschaft, und die höheren Bürgerschulen sollen ihre Schüler befähigen, die Resultate der Wissenschaft kennen zu lernen; für die Universität sagt der Herr Verf. wörtlich: „Man verlege den jetzt die „Gymnasien von ihrer Bestimmung abführenden Encyklopädismus auf „die Universitäten, oder besser stelle ihn wieder her, verbessere ihn; verwandle die Collegia in Repetitoria; bringe die Bücher zu ihrem Recht „und Ehren; leite die Jünglinge an, eine einzige Wissenschaft in einem „einzelnen Zweige gründlich und quellen- oder erfahrungsmäßig zu „studiren, lehre sie also wissenschaftlich arbeiten und begnüge sich bei „dem Examen mit diesem Nachweis einer gelehrten und wissenschaftlichen „Thätigkeit.“ Warum schließt nun der Herr Verf. die Schüler der höheren Bürgerschule von solcher Universität aus? Wir sehen und verstehen das nicht, wie denn überhaupt noch Niemand bis jetzt gegen diese Forderung der höheren Bürgerschulen etwas auch nur einigermaßen Stichhaltiges gesagt hat; es möchte denn der Protest der Universitätsprofessoren als solches gelten. Ueber den Herrn Verf. haben wir uns hier füglich verwundert, da wir ihn weder zu den Intelligenzrittern, welchen nur die classische Philologie zur Erleuchtung helfen kann, noch zu den Allgemeinbildungsanbetern, die nur an der altclassischen Milch groß gesäugt werden, noch zu den Goldjubilaren, die ihre Erfahrungen nach hundert Jahren datiren, zählen dürfen. Doch da die Revue mit Nächstem über diese Angelegenheit einen Artikel bringen wird, so bitten wir den Herrn Verf., falls er unsere Bemerkungen lesen sollte, bis dahin diese Aphorismen auf sich beruhen lassen zu wollen. Wir hoffen ihm dann auch in seinen Gründen für die Ausschließung der höheren Bürgerschulen von den Universitätsstudien zu begegnen.

Ebenso erscheint es als ein Widerspruch, wenn der Herr Verf. ganz richtig von einer Seite festhält, daß der Staat nicht bilden oder erziehen könne (von den Beamten sei nun einmal abgesehen), und doch andererseits eine ganz bestimmte Thätigkeit im Staate, nämlich die eines Kammerabgeordneten, für ein so wichtiges Moment in der Schulbildung hält, daß er aus demselben die freien Redeübungen in den

Schulen ableitet. Wie der Staat nicht mehr ein Individuum erziehen kann, so wenig kann auch die Schule das Individuum staatsfähig machen. Sie kann und darf ihn nur befähigen für die Kreise, in denen er als Individuum zur Geltung kommt, d. h. für Familien-, geselliges, sociales, Geschäfts-, Standschafts-, Gemeinde-, kirchliches Leben; nicht aber für ein Staatsleben im Besondern oder gar für einen bestimmten Act des Staatslebens. So wenig der Herr Verf. wird zugeben dürfen, daß alle Schulen ein Moment einer Wissenschaft zum Ausgangspunct ihrer Bildung oder, mit ihm zu reden, zu einem Urbilde der Erziehung stempeln, so wenig darf er auch zugeben, daß alle Schulen ein Moment — nach unserer Ansicht sogar ein sehr untergeordnetes — des Staatslebens zum Ausgangspunct der Bildung wählen. Die Befähigung, die Berechtigung, das Vertrauen, die Kraft, den Muth, die Einsicht, das Geschick rc., als Kammermitglied erwählt zu werden und sich als solches tüchtig zu erweisen, die muß und darf nur in dem Berufsleben (in unserm Sinne genommen, wo es ja nicht mit Geschäft zu verwechseln ist) gewonnen und dargelegt werden. Dieß Berufsleben ist der letzte Ausgangspunct der Schulen, oder wir haben den Staatsbürger wie den Staat in der Schule, und alle Verwahrungen werden weder die Schulen von der Politik, noch die Schulen von der Polizei befreien.

Aus dieser nicht gehörigen Sonderung des Staatlichen und des Erziehlichen kann auch nur erklärt werden, wie der Herr Verf. die Kammern kann für berufen ansehen, schließlich den Streit zwischen höheren Bürgerschulen und Gymnasien, oder den Kampf um Staatsgerechtsame zum Austrage zu bringen. Von dem ächt französischen Constitutionalismus können wir so etwas wohl erwarten; aber von einer Vertretung im Sinne eines preußischen Staates dürfen wir dieß nicht beanspruchen. Der Kampf, um den es sich hiebei dreht, ist doch anders angethan, als daß man ihn gar mit Stimmenzählen abmachen könnte, und noch dazu von Stimmen, die, wenn man nicht aus constitutioneller Vorliebe urtheilt, von der Sache so gut wie nichts und von der Streitfrage nicht das Geringste verstehen. Dieser Kampf gehört der Pädagogik an und nur ihr.

Mißbilligen müssen wir zum Schlusse, daß der Herr Verf. statt des constitutionellen Staates immer protestantischer Staat sagt, während er doch jenen im Auge hat. Was kann, was wird man ihm aus dem Begriffe des Protestantismus herausdeuten, zumal der Herr Verf. die trübe Ansicht vom Gegensatze zwischen Regierung und Volk, zwischen Beamten und Bürger, zwischen Kammer und Ministerium trotz aller

Vorsicht verräth? Wir wollen ihm nicht auf das Feld dieser Politik folgen, sondern bei unserm Leisten bleiben; aber wir durften nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, daß durch den Titel und die Auffassung: Das Schulwesen im protestantischen Staate, die Schule Staatsdienerin wird, ja als solche principiell aufgefaßt ist, und daß daher alle Abwehr im Buche gegen diesen staatlichen Einfluß nothwendig zu unlöslichen Widersprüchen führen mußte. Bleibe die Schule doch zu Hause und lasse sie sich die rechte habeas-corpus-Acte ausstellen. Mir aber wolle der Herr Verf. schließlich einen freundlichen Gruß erlauben, den ich ihm als einem so nahe Verwandten mit aller Freundlichkeit und aufrichtiger Verehrung zurufe.

Scheibert.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

V.

Lehrbuch der ebenen Geometrie zum Gebrauche bei dem Unterrichte in Real- und Gymnasialanstalten von Dr. Chr. Heinrich Nagel, Rector der Realanstalt in Ulm. Sechste, verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 16 lithogr. Tafeln. Ulm 1849, Wohler'sche Buchhandlung. 131 Seiten 8⁰. Dazu Anhänge mit 181 unbewiesenen Lehrsätzen, 136 ungelösten Aufgaben, geordnet nach den 5 Abtheilungen des Buches.

Da das Buch die sechste Auflage erlebt hat, so darf das wohl als Zeichen seiner praktischen Brauchbarkeit gelten, und die Lehrwelt hat die Kritik entwaffnet, wenn sie eine andere Behandlungsweise des geometrischen Unterrichtes beanspruchen wollte. Die Verbesserung der neuen Auflage gegen die frühern besteht darin, daß die einzelnen Beweisglieder der Lehrsätze, wo es anging, zur leichtern Uebersicht der Schlußfolgen unter einander gesetzt wurden. Das ist nur beifällig aufzunehmen.

Geometrische Analysis. Eine systematische Anleitung zur Auflösung von Aufgaben aus der ebenen Geometrie auf rein geometrischem Wege, für die höheren Classen der Gymnasien und Realschulen, von Dr. Chr. Heinrich Nagel, Rector der Realanstalt in Ulm. 1851. Wohler'sche Buchhandlung. Preis 1 Rthlr.

Der Herr Verf. hat es für zweckmäßig erachtet, dem vorgerückteren Schüler eine Schrift in die Hand zu geben, welche ihm die Hauptgesichtspuncte klar darlegen soll, von denen er bei dem Selbstauffinden der Lösung geometrischer Aufgaben auszugehen hat, und welche theils beim öffentlichen Unterrichte gebraucht werden soll, theils aber auch einen Gegenstand seines Privatstudiums bilden dürfte. Dabei lag es auch in der Absicht des Verf., auch manchem angehenden Lehrer zu zeigen, daß das Auffinden von Auflösungen nicht, wie Manche meinen, eine bloße Sache des Zufalls oder einer eigenthümlichen, nicht Jedem

gegebenen Geschicklichkeit sei, sondern daß auch diesen Uebungen bestimmte allgemeine Regeln zu Grunde liegen. Im Jahre 1840 ist von demselben Verf. erschienen: „Anleitung zur Auflösung geometrischer Aufgaben", zu welcher diese hier eine wissenschaftlichere Ausführung sein soll.

Das Werk ist in vier Büchern abgehandelt. I. Ueber die Natur und Theile einer Aufgabe, und zwar § 1 die Natur der Aufgabe; § 2 von den Bestandtheilen der Aufgabe; § 3 von der Aufgabe im engern Sinne; § 4 von der Construction; § 5 von dem Beweise; § 6 von der Determination. II. Ueber die geometrische Analysis: § 1 Wesen derselben; § 2 Auflösung einiger geometrischen Aufgaben durch Anwendung der geometrischen Analysis; § 3 der Zusammenhang der geometrischen Analysis mit der Construction und dem Beweise. III. Die verschiedenen Hauptwege, um zur Auflösung geometrischer Aufgaben zu gelangen: § 1 allgemeine Bemerkungen über diese Wege; § 2 die Auflösung der Aufgaben durch Analogie; § 3 durch Reduction; § 4 durch Lehrsätze; § 5 durch Data; § 6 durch geometrische Oerter. IV. Lehre von den geometrischen Oertern. Anhang. Sammlung von Aufgaben.

Der Vortrag ist der Art, daß der Herr Verf. allgemeine Betrachtungen und allgemeine Gesichtspuncte voraufstellt und dann diese an einzelnen eingeflochtenen und meist ganz durchgeführten Beispielen erläutert, so daß im Ganzen 57 Aufgaben durchgearbeitet sind. Zugleich sind an verschiedenen Aufgaben mannigfaltige Lösungen gegeben, um anschaulich darzulegen, wie ein anderer Anfang der Betrachtungen zu einer andern Lösung führe.

Dem Referenten ist nur ein Versuch dieser Art, das Aufgabenlösen gleichsam zu lehren, bekannt, nämlich: Geometrische Analysis — Erster Theil — von G. v. Holleben und P. Gerwien, 1831. Wenn gleich die Einkleidungsform in dem letzt angezogenen Werke keineswegs eine gefällige ist, so dürfte dasselbe doch für den beabsichtigten Zweck mehr leisten als das vorliegende Werk, und zwar sowohl durch den reichhaltigern Inhalt als auch besonders dadurch, daß es von leichtern zu schwierigern Aufgaben fortschreitend mehr Selbstthätigkeit der Leser in Anspruch nimmt und durch Anleitung zum Selbsterfinden von Aufgaben den Schüler aus dem Labyrinthe solcher vereinzelten Aufgaben auf einen Punct zu führen sucht, von wo aus derselbe das Gebiet zu überschauen die Möglichkeit erhält. Nach des Referenten Ueberzeugung muß ein solcher Versuch einer systematischen Anleitung zur Lösung von Aufgaben entschieden mißlingen, und zwar aus folgenden Gründen. Die Aufgaben sind in dem gewöhnlichen und hergebrachten Sinne eine Combination aus den bestimmenden Elementen eines geometrischen Gebildes.

Denkt man nun z. B. als die bestimmenden Elemente eines Dreiecks drei unabhängige Stücke und rechnen wir dahin nur folgende: die 3 Seiten, 2 Winkel, Differenz und Summe der Seiten und Winkel, die Höhe, deren drei sind, die Schwerlinie, die Halbirungslinie eines Winkels, deren auch je drei sind, die Radien des ein- und umgeschriebenen Kreises, den Umfang, den Inhalt, das Verhältniß von ein paar Seiten, die Höhenabschnitte, die Abschnitte auf der Gegenseite durch die den Winkel halbirende Strecke, so hätte man schon neunundzwanzig Elemente, welche doch nur als die gewöhnlichsten betrachtet werden können, und diese würden 3654 Aufgaben bieten. Nun gälte es zunächst diejenigen auszuscheiden, welche darum unlöslich wären, weil die Bestimmungsgrößen nicht unabhängig wären, wozu man natürlich sehr viel mehr Lehrsätze in dem Vortrage der Wissenschaft haben müßte, als heute vorgetragen zu werden pflegen. Nachdem diese ausgeschieden wären, müßte nun ein Verfahren angegeben werden können, durch welches man in den Stand gesetzt würde, jeden Lehrsatz aus dem Gebiete der Dreiecke, in welchem drei der gedachten unabhängigen Elemente vorkämen, zu beweisen. Denn die Analysis ist ja genau betrachtet nichts anders als der Nachweis, daß durch die gegebenen Stücke ein Dreieck bestimmt sei. Ref. hält eine solche Anleitung zu einem solchen Können für eine Unmöglichkeit, oder sie wäre der ausgedehnteste Vortrag der Geometrie selbst. Wenn nun nicht ein solcher Vortrag der Geometrie voraufgegangen ist, dann enthält jede Aufgabe, welche der Schüler noch nicht kennt, die Forderung an ihn, die Abhängigkeit dieser oder jeder Elemente aufzufinden. Wenn Ref. nun natürlich selbstredend einräumt, daß man wohl hiezu Winke geben könne, so hält er doch auch eine eigentliche systematische Anleitung dazu ebenso für unmöglich. Kaum zu sehr allgemeinen Regeln gelangt man, von denen man sagen kann, sie wären für einen gewissen Complex von Aufgaben anwendbar, und zwar so, daß aus den Daten her unmittelbar vermöge der Regel die Auffindung der Lösung gegeben wäre; denn immer bleibt die Regel eine so allgemeine, daß eben das Schwierigste noch zu thun bleibt. Es sind z. B. dahin zu rechnen die Auflösung durch Analogie, Reduction, Lehrsätze, Data, geometrische Oerter. Sie setzen ja Kenntniß der zuvor gelösten Aufgaben, bewiesenen Lehrsätze 2c. voraus und eine frische Erinnerung daran und eine geübte Combinationskraft. Zu dem Allem kommt nun noch, daß diese hergebrachte Unterscheidung der Lösungen (durch Lehrsätze, Analogie, Reduction 2c.) eine wenig sagende ist; denn nach dem eigenen Geständnisse auch unsers Herrn Verf. läßt sich diese Scheidung selten ganz rein fassen, und die Unterscheidung von Aufgaben, Lehrsätzen, Daten, Oertern ist

mehr eine formale als eine sachliche. Wenn man nun auch gerne zugeben kann, daß der Vortrag einer Geometrie, welcher Data, Lehrsätze, Oerter scheidet, vom didaktischen Standpuncte aus gerechtfertigt und somit auch beibehalten werden kann, so muß man doch gestehen, daß solche formale Sonderung des Materiales nicht irgend welche Handhabe zur systematischen Entwicklung für die Auflösung von Aufgaben bieten kann. Alle Lehrsätze, alle Aufgaben, Daten sprechen immer die Abhängigkeit einer oder mehrerer Größen von einer oder mehreren andern aus in einem bestimmten Raumgebilde, und so dürfte es nicht schwer sein, die ganze Geometrie, so weit sie die Bestimmung der Figuren umfaßt, wie die Lehre von den Oertern zu behandeln.

Dieß mußte gesagt werden, damit nicht Anfänger auf den Gedanken kommen, als werde ihnen in diesem Buche eine Anleitung dargeboten, welche sie zur Lösung der Aufgaben nun befähigen und ihnen die Uebung erlassen oder die ihnen die Sache im Besondern erleichtern werde. Keineswegs aber wollen wir damit sagen, daß nicht dennoch ein solches Werk seinen Nutzen haben könne und auch haben werde. Weniger freilich für Schüler, weil man wünschen muß, daß sie durch die Uebung im Aufgabenlösen auf den verschiedenen Gebieten zu solchen allgemeinen Regeln nach und nach von selber kommen, eher noch für solche Schüler, welche diese Uebung gehabt haben und nun über ihr Verfahren beim Lösen sich zu einem Bewußtsein verhelfen wollen. Darum können wir das Buch namentlich solchen Schülern empfehlen, die eine besondere Freude am Lösen mathematischer Aufgaben haben und nun sich auch zu einer einigermaßen allgemeinen Ansicht über ihr geistiges Thun erheben wollen. Für solcherlei Schüler scheint auch der Herr Verf. besonders sein Buch bestimmt zu haben, denn die von ihm gewählten Beispiele sind zum Theil schwieriger Art, so daß selbst geübtere Kräfte manche der Aufgaben ohne einen Fingerzeig nicht lösen werden. Referent hat das Buch zu diesem Zwecke mit seinen Schülern geprüft, und ein Drittheil der Aufgaben haben sie nicht gelöst. Für die nicht gelösten Aufgaben wurden ihnen die vom Verf. voraufgeschickten allgemeinen Betrachtungen nochmals eingeschärft; doch war damit ihnen für die betreffenden Aufgaben noch nicht geholfen. Jeglichen Falles ist also das Buch nur für recht geübte Schüler von Nutzen. Nützlicher aber wird es Lehrern sein, die die Uebungen der Schüler im Lösen von Aufgaben leiten sollen, und die in Verlegenheit sind, denselben Winke zu geben, ohne ihnen doch den schwierigsten und bildendsten Theil der Arbeit abnehmen zu wollen. Sie haben ein methodisches Hülfsmittel in Händen über die Form der Aufgabenbehandlung wie über die Natur der verschiedenen

Aufgabenarten, wodurch sie aus dem Hin- und Hertappen und willkürlichen Auswählen zu einem einigermaßen geordneten Gange auch dieser geistigen Uebung ihrer Schüler und so zu einem erfreulichern Resultate mit denselben gelangen werden. Sie werden hieraus entnehmen, bei welcher Art von Aufgaben ihre Schüler, nachdem sie auf andern Gebieten eine genügende Fertigkeit erlangt haben, neue Schwierigkeiten finden werden und finden müssen. So kann die Lehrwelt dem Herrn Verf. nur für seine Arbeit danken.

Was die Behandlung im Einzelnen anlangt, so wundert man sich wohl, daß der Herr Verf. bei seiner Voraussetzung so geübter Kräfte doch hin und wieder eine sehr ausführliche Zerlegung des mathematischen Theiles seiner Aufgaben noch gewählt hat; aber sonst ist die Behandlung klar und manche Lösungen sind sehr elegant. Die Data wie die Oerter sind eine dankenswerthe Zugabe, denn nach ihrer Durcharbeitung mit den Schülern wird der Lehrer selbst nun eine große Menge sinniger Aufgaben stellen können, und wenn man seine Schüler recht anfeuern will, so muß man einen großen Reichthum von Aufgaben zur Hand haben. Den zweckmäßigsten Gebrauch dieses neuen Hülfsmittels für den mathematischen Unterricht hier noch weiter hervorzuheben, erscheint ungeeignet, und darum nur noch die Bemerkung, daß auch Lehrer, welche sich auf diesem Felde der Schülerbeschäftigung schon lange und sicher bewegt haben, in diesem Buche noch viel für sie Förderſames antreffen und neue Anregung finden werden.

S.

Die algebraische Analysis von Dr. Edmund Külp, Professor der Physik und Mathematik an der höhern Gewerbschule zu Darmstadt. Als freie Bearbeitung eines Theils der höhern Algebra oder des fünften Buches von Francoeur's vollständigem Lehrcursus der reinen Mathematik. Darmstadt, Druck und Verlag von C. W. Leske, 1851. 242 S.

Die Lehrer der Mathematik an den höhern Gewerbe- und den höhern Bürgerschulen werden dem Herrn Verf. für diese Gabe sehr dankbar sein, weßhalb wir uns beeilen, auf selbige aufmerksam zu machen. Es hat der Herr Verf. denjenigen Theil der Analysis herausgewählt, der in der Schule nicht mehr fehlen darf, welche in der elementaren Mathematik eine abgeschlossene Bildung erreichen will, und zu solchen Schulen sollte man doch auch wohl die höhere Bürgerschule rechnen. Auf dem analytischen Gebiete gehört nun entschieden dahin, daß der Schüler wisse, wie man zu den Sinus-, Cosinus- rc. Zahlen, zu den Logarithmen, zur Zahl π gelangt sei, deren Gebrauch und Handhabung ihm schon lange zugemuthet wird, ehe er den Weg ihrer

Berechnung verstehen kann. Ein Freund der Surrogate können wir nicht sein. Um aber diese Reihen zu gewinnen, bedarf man nun auch nothwendig des Binomiums, und zwar des allgemeinen. Eben so wenig kann man der Potenzreihen und der Exponentialreihen sich entschlagen. Zwar ist es herkömmlich, solche Erweiterung des mathematischen Unterrichtes als eine Excedenz anzusehen; aber es gibt so manche Herkommen, die ein wenig nach Unverstand aussehen, und das sind alle diejenigen Herkommen, welche die Papierhelden auf dem Papier und dann kraft ihrer Machtvollkommenheit gemacht haben. Doch zu unserm Herrn Verf. zurück. Er hat eine sehr glückliche Auswahl getroffen, wie das das Inhaltsverzeichniß darlegen kann. Er theilt in sechs Capiteln Folgendes mit: 1. Die Grundzüge der Combinationslehre (S. 1—16). 2. Der binomische Satz, dessen Beweis er hernach mittelst der Methode der unbestimmten Coefficienten führt, und der polynomische Satz. 3. Die Reihen, a) Potenzreihen, b) Summenreihen, c) Differenzreihen, d) Interpolation, e) Convergenz und Divergenz, f) Summation einiger convergirenden Reihen, g) die recurrirenden Reihen, h) die Umkehrung der Reihen. 4. Die Exponentialgrößen und Logarithmen. 5. Die trigonometrischen Functionen und deren Zerlegung in Factoren und deren Logarithmen, nebst der Kreisreihe. 6. Die imaginären Functionen, Zusammenhang zwischen den Exponentialgrößen und den trigonometrischen Functionen, allgemeine Form der imaginären Ausdrücke, die Moivre'sche Formel, die ganzen Potenzen des Sinus und Cosinus der einfachen Bogen als Functionen der Sinus und Cosinus der vielfachen Bogen. 7. Die Summen der reciproken Potenzen der natürlichen Zahlen, die Beziehung der geraden Potenzen zu den Bernouillischen Zahlen. 8. Die Kettenbrüche, gemeine, allgemeine, periodische, Anwendung auf Findung der Wurzeln einer quadratischen Gleichung.

Es ist die Revue nicht der Ort, um sich mit dem Herrn Verf. über die wissenschaftliche Behandlung zu besprechen und etwa eine abweichende vorzuschlagen; doch mögen uns einige wenige Bemerkungen erlaubt sein. Sollte selbst der kurze Abschnitt aus der Combinationslehre, wenn er zu nichts weiter gebraucht wird, als um das Binomium für ganze positive Exponenten zu beweisen, doch nicht ein zu großer Apparat sein? Folgenden Gang wollen wir einmal dem lehrenden Publicum zur Prüfung vorlegen. Die Binomialcoefficienten z. B. $\frac{8 . 7 . 6}{1 . 2 . 3}$ und $\frac{9 . 8 . 7 . 6 . 5 . 4}{1 . 2 . 3 . 4 . 5 . 6}$ bezeichne man mit $8^{.3}$ und $9^{.6}$ oder den n + 1ten Coefficienten der mten Potenz mit $m^{.n}$. Diese Bezeichnung

ist anderweitig gerechtfertigt worden. Es ist leicht zu beweisen, daß

$$m^{.n} + m^{.n-1} = (m+1)^{.n}$$

ist. Man nehme nur erst zur Veranschaulichung bestimmte Zahlen, so liegt darin auch schon ausgedrückt, wie der ganz allgemeine Beweis zu fassen ist. Dann folgt, daß

$$(m+1)^{.n} - m^{.n} = m^{.n-1}$$

$$\text{also auch } (m+1)^{.1} - m^{.1} = m^{.0} = 1 = n^{.0} = p^{.0} \text{ ꝛc.}$$

$(a+b)^{1}$ kann nun geschrieben werden $1^{.0} \times a + 1^{.1} \times b$, wenn man nun mit $a + b$ multiplicirt, so erhält man

$$\begin{array}{l} 1^{.0} \times a^{2} + 1^{.1} \times ab \\ \qquad\quad + 1^{.0} \times ab + 1^{.1} \times b^{2} \\ \hline 1^{.0} \times a^{2} + 2^{.1} \times ab + 1^{.1} \times b^{2} \end{array}$$

$$\text{oder } 2^{.0} \times a^{2} + 2^{.1} \times ab + 2^{.2} \times b^{2}.$$

Wie man nun weiter entwickeln wird zur dritten, vierten und dann zur nten Potenz aus der (n — 1)ten, das ist den Analytikern geläufig. Eine ähnliche Behandlung lassen die Differenzreihen zu.

Doch zu unserm Buche zurück. Wir freuen uns, daß der Herr Verf. den Gebrauch der unbestimmten Coefficienten nicht absolut abgewiesen hat; sie haben im Uebergange zur höhern Mathematik ihr entschiedenes Recht, nur muß man nicht von ihnen verlangen, was sie nicht leisten können. Für den Unterricht sind sie sehr zweckmäßig und ihre Behandlung äußerst instructiv, da sie vor dem Schüler das Bild von der Form der Function nach und nach entstehen und so dieselbe ihm wahrhaft anschaulich werden lassen. Ebenso kann nur gebilligt werden, daß die Sinus- und Cosinusreihe auf einem andern Wege als der imaginären Größe gesucht ist. Doch wie viel hätten wir hier aufzuzählen, wenn wir alles dessen Erwähnung thun wollten, was uns an dem Buche gefällt.

S.

G. Frh. v. Vega logarithmisch-trigonometrisches Handbuch. Herausgegeben von Dr. J. A. Hülsse. Leipzig, Weidmann.

Die Vega'schen Tafeln erscheinen hier in der 34sten Auflage oder dem 16ten Abdrucke der neuen Stereotypausgabe in ganz vorzüglicher Ausstattung, welche kurze Anzeige für die betheiligten Leser genügen wird.

W. L.

Die Planimetrie für den Schulunterricht bearbeitet von L. Kambly, Oberlehrer am Gymnasium St. Elisabeth in Breslau. Mit 5 Tafeln. Breslau, Hirt's Verlag 1850. 96 S. 8⁰.

Im Vorworte sagt der Herr Verf.: „Der Umfang wurde nach dem „Bedürfniß der Schule und durch die Erwägung normirt, daß ein Leit- „faden, in welchem aus Mangel an Zeit viel übergangen werden muß, „weder den Schülern noch den Lehrern erwünscht sein kann. Ich habe „daher nur so viel aufgenommen, als sich bei ganzjährigen Cursen, in „wöchentlich vier Stunden, ohne Beeinträchtigung der andern Theile der „Mathematik, in Quarta, Tertia und Secunda leicht bewältigen und „durch die im Anhange beigefügten Aufgaben einüben läßt". Das Buch ist nach synthetischer Methode abgefaßt, die Beweise sind fast alle vollständig gegeben. Der Stoff ist folgendermaßen gegliedert. Erster Abschnitt: Von den geraden Linien und geradlinigen Winkeln und von den Parallellinien. Zweiter Abschnitt: Von den ebnen Figuren im Allgemeinen und von den Triangeln und Parallelogrammen im Besondern. Dritter Abschnitt: Vom Kreise, Linien, Winkel und Figuren in und um den Kreis. Vierter Abschnitt: Flächeninhalt der geradlinigen Figuren. Fünfter Abschnitt: Von der Proportionalität der Linien und Aehnlichkeit der Figuren. Sechster Abschnitt: Berechnung der Seiten regulärer Polygone und Rectification und Quadratur des Kreises. Siebenter Abschnitt: Aufgaben aus der rechnenden Geometrie. Anhang, enthaltend Aufgaben zur Uebung.

Es versteht sich bei einem Schulbuche von selbst, daß sein Verdienst immer nur in Anordnung und Behandlung des Stoffes liegt, also kann auch darüber hier nur ein Wort gesagt werden. Da auf dem Umschlage lobende und empfehlende Urtheile des Herrn Dr. Kummer, Professor der Mathematik an der königl. Universität zu Breslau, des Herrn Dr. Fiekert, königl. Professor und Rector zu St. Elisabeth zu Breslau, des Herrn Dr. Kletke, Director der Realschule zu Breslau, des Herrn Gebauer, Director der Kunst-, Bau- und Handwerksschule zu Breslau, und des Herrn Dr. H. Marbach, Lehrer an der höhern Bürgerschule zum heiligen Geiste zu Breslau, abgedruckt sind und somit die Kritik über dasselbe schon geübt ist, so könnte Referent entweder nur bestätigen oder die Beurtheilungen widerlegen. Er will indeß weder das Eine noch das Andere, sondern will in wenigen Zügen hinstellen, was für Ansprüche er an ein Schulbuch der Mathematik macht.

Sofern die Mathematik der einzige Lehrgegenstand der Schule ist, durch welchen dem Schüler eine Anschauung eines wissenschaftlichen Systems gegeben wird, so muß 1) das Princip der Fortentwicklung ein möglichst einheitliches sein: mag man in genetischer oder synthetischer Dar-

stellung das Buch halten. Es muß so dem Schüler, selbst dem Anfänger, die Möglichkeit nahe gebracht werden, selber weiter zu schreiten oder einen gegebenen Satz zu beweisen. Dazu ist dann nöthig, daß keine Erklärung überflüssig oder unnothwendig sei, damit eine solche nicht den Schüler von der rechten ablenke, und ebenso daß, wenn man im Buche Beweise mittheilt, diese des zufälligen Ganges möglichst entkleidet sind und allemal eine innere Nothwendigkeit ihres Ganges an den Tag legen. Die Einheitlichkeit im Entwicklungsgange, denn auch die synthetische Form muß, wenn sie für einen methodischen Unterricht brauchbar sein soll, ein innerlich nothwendiges Fortschreiten aufweisen, muß nicht bloß in der Reihe der Lehrsätze, sondern auch in der Beweisform der einzelnen Sätze möglichst hervortreten. Gegen diese Forderung nun ist mehrfach verstoßen, und somit würde das nach unserer Ansicht ein Mangel sein. Um nun einzelne solche Abweichungen von dieser Ansicht nachzuweisen in dem Buche, wollen wir nur auf Folgendes aufmerksam machen. Es heißt § 6: „Die Grenzen „der Flächen heißen Linien; sie haben nur Ausdehnung in die Länge „und sind nicht Theile der Flächen, welche sie begrenzen. § 7. Es „besteht also der Körper nicht aus Flächen, die Fläche nicht aus Linien, „die Linie nicht aus Puncten, wohl aber entsteht ein Körper durch Be„wegung einer Fläche, eine Fläche durch Bewegung einer Linie, eine „Linie durch Bewegung eines Punctes. § 8. Eine Linie ist demnach „der Weg eines sich bewegenden Punctes. Eine gerade Linie ist diejenige, „welche in allen ihren Puncten dieselbe Richtung hat, eine krumme die„jenige, von welcher kein Theil gerade ist". Die Erklärungen der Linie in diesen 3 Paragraphen geben nun an keiner Stelle das Ganze einer Linie, und der Zusammenhang von § 6 und § 8 ist auf keine Weise vermittelt. Nach § 6 hat die Linie Länge, nach § 8 eine Richtung. § 10 heißt der Grundsatz: „Zwei Puncte bestimmen die Lage und, wenn sie die Endpuncte sind, auch die Größe einer geraden Linie". Dieß giebt für den Anfänger ein neues Moment, nämlich die Lage der Linie, ohne daß ersichtlich wird, wie nun Länge, Richtung, Lage zusammenhängen. Im § 13 heißt es: „Wenn man aus einem Puncte zwei gerade Linien (nach verschiedenen Richtungen) zieht, so entsteht ein geradliniger Winkel". Mag man nun den Winkel als Flächengröße oder als den Ausdruck einer Richtungsverschiedenheit seiner beiden Schenkel ansehen, so kann man in beiden Fällen nicht sagen, es entstehe der Winkel durch das Ziehen der beiden Linien. Diese Erklärung fällt um so mehr auf, als der Herr Verf. doch die Entstehung der Linie durch Bewegung gewinnt und darauf einen Nachdruck legt. In demselben Paragraph heißt die zweite Erklärung: „Ein ge„radliniger Winkel ist also der Richtungsunterschied (die Abweichung)

„zweier von einem Puncte ausgehenden Linien". Man fragt nun, ist die zweite Erklärung eine Folgerung aus der ersten? das also in ihr weist darauf hin, dann ist es eben keine Erklärung mehr, sondern ein Zusatz: oder ist es eine neue Erklärung? Warum sind dann aber zwei nöthig? Oder sollte die erste Erklärung nur eine Beschreibung dieses Raumgebildes sein? Dann würde sie nicht genau genug sein. In § 14 wird nun aus diesen Erklärungen die Folgerung gezogen: „Die Größe eines Winkels „hängt nur von dem Grade der Abweichung, aber nicht von der Länge „seiner Schenkel ab". Der Ausdruck „Grad der Abweichung" statt Größe der Richtungsverschiedenheit ist wohl nicht zweckmäßig, doch davon abgesehen, so wird aus den obigen Erklärungen der Anfänger wohl schwerlich den hier vorgeschriebenen Schluß machen können, weil eben aus der Erklärung des Winkels das Wesen seiner Größe und dessen Zusammenhang mit der Richtungsverschiedenheit der Schenkel gar nicht erhellt. Man kommt nicht anders hier zum Ziele als durch Entstehenlassen des Winkels und zwar mittelst der Schwenkung, die eben ein Richtungverändern ist. Wie in den Erklärungen sich eine Abweichung von der oben gestellten Forderung ergibt, so tritt dieselbe auch in den Beweisen hervor. Der Herr Verf. nimmt als Grundsatz: Was sich deckt, ist sich gleich; wogegen sich nichts erinnern läßt, wenn man nun einmal diesen Weg nicht verlassen will. Er beweist nun auch demgemäß die Gleichheit der gestreckten Winkel durch Deckung; aber die Gleichheit der Gegenwinkel an parallelen Linien beweist er dadurch, daß die gleichen Richtungen einen gleichen Richtungsunterschied der Parallelen von einer dritten Linie bestimmen und so gleiche Winkel bilden. Das sind zwei ganz verschiedene Beweismomente. Soll das Decken die Gleichheit bedingen, dann mußte es auch bei den Gegenwinkeln beibehalten werden. Bei diesem Theile von den Parallellinien fällt es auch noch auf, daß der Verf. die gleiche Richtung zweier Linien so gewinnt: „§ 23. Grundsatz. Wenn zwei „gerade Linien in einer Ebne so liegen, daß sie, wie weit man sie auch „verlängere, einander nie schneiden, so haben sie dieselbe Richtung. Er„klärung. Zwei gerade Linien, die dieselbe Richtung haben, heißen pa„rallel. Folgerung. Parallele Linien können, wie weit man sie auch „verlängern möge, einander nie schneiden". Der Grundsatz setzt entweder die Identität von Nichtschneiden und Gleichrichtung, wie ist denn nun noch eine Umkehrung, wie sie die Folgerung aufstellt, nöthig? oder der Grundsatz enthält eine Abhängigkeit des Nichtschneidens und der Gleichrichtung, dann wird Jedermann lieber zum elften euklidischen Grundsatz greifen, durch welchen man für die Beweise eben eine Homogeneität in dem Zurückführen auf das Decken erhält. Man fragt sich un-

willkürlich, warum nicht die Erklärung der Parallellinien als solche, welche eine gleiche Richtung haben, aufgenommen ist. Muthete der Herr Verf. den Schülern den Begriff von Richtungsverschiedenheit zweier Linien zu (§ 13) und stützt er hierauf sogar schließlich seinen Beweis von Gleichheit der Gegenwinkel, so mußte er ihnen auch den Begriff der Richtungsgleichheit zumuthen. Eine zweite Abweichung dieser Art von unserer Forderung findet sich in solchen Sätzen, welche aussagen, daß durch eine oder mehrere Größen andere bestimmt sind. Eine Mathematik, deren Grundsatz für die Gleichheit das Decken ist, kann genau genommen zu keinen andern Lehrsätzen kommen, als welche etwas über die Gleichheit oder Ungleichheit oder das Verhältniß aussagen, und bedarf dann noch — wie Euklid das ganz richtig festgehalten hat — der Daten. Dahin gehören Sätze wie § 75: „Ein Quadrat ist völlig bestimmt durch eine Seite 2c.". und § 99 Folgerung: „Drei Puncte, welche nicht in gerader Linie liegen, bestimmen einen Kreis vollständig". Streng genommen können die Aufgaben, wie sie von § 61 an folgen, nur in der Fassung vorkommen: Zu einem gegebenen Dreiecke soll ein congruentes gezeichnet werden mit Hülfe der drei Seiten des gegebenen Dreiecks; denn wenn man dem Schüler, der nach der Deckungstheorie consequent unterrichtet ist, die Aufgabe stellt, mit 3 Strecken ein Dreieck zu verzeichnen, so entsteht ihm die Frage: ist es möglich? Wie viele kann man damit verzeichnen? Wie viele verschiedene werden es? Man hat sonst mit einer solchen Forderung an den Schüler immer den Schluß in ihm vorausgesetzt: Wenn Dreiecke, in denen die 3 Seiten des einen gleich den 3 Seiten des andern sind, congruent sind, so ist ein Dreieck durch seine 3 Seiten bestimmt, man kann also mit bestimmten 3 Seiten nur ein bestimmtes Dreieck verzeichnen. Darum hat Euklid für die Aufgaben eben noch Data, und der mathematische Unterricht für Anfänger, der im euklidischen Gange bleiben will, muß auch ganz darin bleiben, und darf nicht zwei Beweisprincipien: das des Deckens und des Gleichbestimmtseins, unter einander mengen ohne Gefahr für die Bildung des jugendlichen Geistes. Doch genug von dieser Seite.

Eine zweite Forderung, die wir nun an ein Schulbuch für Anfänger stellen, ist, daß jeder Satz möglichst seinen Beweis aus den Annahmen her entwickle. Hier liegt nebenbei der große Vorzug und die Nothwendigkeit einer genetischen Behandlung, nicht aber darin, daß man etwa auf einem andern Wege leichter zu einem bestimmten Ziele, d. h. zu einem bestimmten Lehrsatze gelange. Doch auch für die synthetische Behandlung muß dieser Anspruch erhoben werden, denn ohne das lernen die Schüler nicht, einen ihnen unbekannten Satz beweisen, die einzelnen Beweise er-

halten mancherlei Zufälligkeiten, müssen in ihren Pointen im Gedächtniß behalten werden. Der Herr Verf. wählt, so oft es irgend angeht, den indirecten Beweis, und das würde diesem unserm Anspruche entgegen sein. Man kann natürlich diese Beweisform nur wählen unter zwei Bedingungen: 1) wenn der umgekehrte Satz schon bewiesen ist und 2) wenn man alle denkbaren Annahmen leicht machen kann. Sehen wir auch von dieser zweiten Bedingung ab und halten hier nur die erste fest, so muß nun der Schüler immer behalten, welcher der beiden einander umgekehrten Sätze voransteht und direct bewiesen ist. Es sollte uns in der That wundernehmen, wenn der Herr Verf. nicht in seiner Lehrweise die Erfahrung gemacht hätte, daß ihm seine Schüler, wenn er lange nicht repetirt hatte, jeden der beiden einander umgekehrten Sätze auf indirecte Art zu beweisen unternommen hätten. Ferner kann dem Schüler schwerlich jemals begreiflich gemacht werden, welcher von beiden denn der zuerst zu beweisende sein müsse. Will man das Moment der Leichtigkeit für die indirecten Beweise geltend machen, so muß das bezweifelt werden, denn stellt man die Sätze nur an die rechte Stelle, wie sie sich in einem systematischen Gedankengange natürlich ordnen und wozu die genetische Behandlung den sichersten Weg zeigt, so kommen freilich nicht immer die umgekehrten Sätze gleich hinter einander zu stehen, aber wohl tritt jeder da ein, wo sein directer Beweis am leichtesten zu führen ist. Wir würden aus dieser Forderung her auch nicht gutheißen, wenn bei den Beweisen für die Aehnlichkeit der Dreiecke ganz gleiche Constructionen gewählt würden, wie es hier geschehen ist.

Eine dritte Forderung ist eine durchsichtige und damit übersichtliche Anordnung des Stoffes. Das kann man nun entweder so fassen, daß man combinatorisch verknüpft und von einfachern Verknüpfungen zu zusammengesetztern fortschreitet, so eben, daß sich der Schüler selbst immer leicht die Menge der Fälle, welche zur Betrachtung kamen oder kommen sollten, schaffen kann und so immer orientirt bleibt, oder auch so kann man es verstehen, daß an den einfachsten Größen die Verschiedenartigkeit der Betrachtungen, als da ist: Congruenz, Inhaltsgleichheit und Aehnlichkeit, durchgemacht und dann auf die schwierigeren oder complicirteren Größen erst vorgeschritten wird. Wie man sich aber auch die Sache selbst zurechte legen wolle, nie darf den Schülern die Reihe der Sätze als ein zufälliges Aggregat erscheinen. Im Wesentlichen ist dieser Forderung entsprochen und darf als ein hoher Vorzug des Buches angesehen werden. Nur die ganze Lehre von den Winkeln hätte können zusammen bleiben. Als Zufälligkeiten erscheinen die Sätze § 68, 69, 78, 79, 80, 81, oder man mußte in den Dreiecken hier schon alle Sätze von den sogenannten

merkwürdigen Puncten aufnehmen und von den Sätzen über die Diagonalen in den Parallelogrammen auch deren Umkehrungen mindestens andeuten. Eben so zufällig tritt auf der § 114 (von den Ergänzungsparallelogrammen), worauf dann der pythagoräische Lehrsatz folgt. Fast fremdartig ist § 118 die Erklärung von der Projection einer Linie, und diese scheint bloß gegeben, um in § 119 den Satz von dem Quadrate einer Seite eines Dreiecks, welche dem spitzen oder stumpfen Winkel gegenüber liegt, mit diesem Begriff der Projection etwa bequemer aussprechen zu können. Zufällig erscheint der Satz § 120: In jedem Triangel ist die Summe der Quadrate zweier Seiten gleich der doppelten Summe des Quadrates der halben dritten Seite und des Quadrates der Transversale nach ihr. Wenn solche Sätze auf einer Stelle aufgenommen werden, dann muß nach unserer Anforderung das Ganze in der Ausdehnung behandelt werden.

Wenn wir hier meist nur aus abweichenden Ansichten her mit dem Herrn Verf., und so auch mit den Herren, welche das Buch bereits empfohlen haben, differiren, so ist das natürlich kein Urtheil an sich über das Buch, sondern nur eine Messung nach einem hier dargelegten Maßstabe. Aber unsrer Pflicht gemäß müssen wir doch noch auf einige Kleinigkeiten aufmerksam machen, zumal sie bei einer neuen Auflage leicht vermieden werden können. Manche Erklärungen sind so versteckt, wie die von der Aehnlichkeit und von den regelmäßigen Figuren. Ein Satz § 44 „gleiche gerade Linien und gleiche Winkel sind congruent" kann wohl wegbleiben, wenn schon § 16 das Decken als Beweisgrund gebraucht ist. Die Sätze in § 65 sind nicht Umkehrungen von § 64 und so auch nicht die in § 90 von § 89. Unklar ist die Erklärung in § 96 „der Centri-„winkel wird also bestimmt durch seine Benennung, d. i. zugleich die des „zugehörigen Bogens". „Demnach ist der Bogen (seine Benennung) das „Maß des zugehörigen Centriwinkels". Auch der Beweis in § 126 ist so für den Leser nicht verständlich. Die Lehrsätze von den Proportionen werden als bekannt bei den Schülern vorausgesetzt. Ob das in der Quarta sein kann? Es könnten mehrere Lehrsätze der Thätigkeit der Schüler anheim gegeben werden. Die Auswahl aus der rechnenden Geometrie ist zweckmäßig, aber geht zu bald auf schwierige Aufgaben. Die Construction algebraischer Ausdrücke hätte auch wohl Hindeutungen auf Fälle wie $\frac{abc}{de}$ und $\sqrt{a^2 + b^2 + c^2}$ rc. enthalten sollen; auch reifere Schüler finden sich davor in Verlegenheit.

Wenn wir nun auch sonst gerne in die allgemeinen Lobe der oben genannten Herren einstimmen, so können wir doch mit Herrn Director

Kletke nicht der Meinung sein, daß hier Material genug für Realschulen sei. Sie können doch der Daten, der Oerter und einer Reihe von besondern Größenbeziehungen nicht entbehren, um ein größeres Uebungsfeld der Aufgaben zu gewinnen. Für die Gymnasien würde der Stoff schon eher ausreichend sein.

Geradlinige Planimetrie von Fr. Bartholomäi. Erster Theil. Elementarlehre. Jena, Luden 1851. S. 208.

Obwohl es nicht im Sinne der pädagogischen Revue liegt, ein Werk wie vorstehendes von seiner wissenschaftlichen Seite zu prüfen, sie solches vielmehr den speciellen Fachzeitschriften überlassen muß, so bietet dieses hier doch so viel Anknüpfungspuncte für das Gebiet der Didaktik, daß auf solches aufmerksam gemacht werden muß, zumal es offenbar auch als Schulbuch gebraucht zu werden beansprucht. Es ist schon wohlthuend, einmal ein Buch in die Hand zu nehmen, das seine Berechtigung zum Erscheinen in mehr als einer bequemen Anordnung, oder bessern Auswahl oder leichtern Beweisführung oder in der Beibringung einzelner neuer Sätze und Beweise findet; es ist erfreulich, auch ein Schulbuch einmal auftauchen zu sehen, das zugleich in die Wissenschaft selbst hinein greift und aus ihr selber sich die Schulmethodik erringen will. Aber es ist darum auch schwer, mit dem richtigen Maße zu messen, denn der Beurtheiler wird mehr oder minder immer in einer angelebten Ansicht stecken und von da aus richten. Das Eigenthümliche des Buches ist einmal, daß es dem Verf. wirklich auf ein System ankommt, und daß es die Probleme immer im Ganzen und Großen faßt und jeden Schritt immer in Beziehung auf das Gesammtziel thut. Der Verf. systematisirt so: Punct, gerade Linie [A zwei Gerade (I. vom Winkel, II. Parallellinien), B drei Gerade, C vier Gerade, D viele Gerade]. Figur [A Construction des Dreiecks, I. im Allgemeinen, II. im Besondern. (Das gleichschenklige, gleichseitige Dreieck rc.) B Construction des Vierecks, C des Vielecks auch im Allgemeinen und Besondern wie beim Dreiecke]. Alle diese geometrischen Größen als Punct, Linie, Figur, betrachtet er immer nach vier Gesichtspuncten: a) Abhängigkeit der Elemente, b) Größe, c) Form, d) Lage. Unter Abhängigkeit der Elemente wird verstanden: die Bedingung, unter welcher etwa die Größe eine bestimmte ist. Unter Lage wird verstanden: die Lage der Figuren zu einander, z. B. zwei in einander eingeschriebene Dreiecke. Aus dieser Uebersicht wie Gruppirung des Stoffes sieht man wohl von selbst, daß das Capitel vom Puncte ein mehr künstliches, des Systems willen behandeltes und ganz kurzes ist, daß dagegen das Capitel von der Lage der Figuren zu einer Unendlichkeit von Combinationen führen muß, aus welchen dann nur einzelne herausgegriffen werden können. Wenn sonach die Gruppi-

rung die zufällige Anordnung und Einreihung aufhob, so wird es durch diese nothwendige, durch die Sache selbst gebotene Beschränkung doch auch wieder herbeigeführt. Uebler, oder unsystematischer nimmt sich schon aus, daß zu dem zweiten Capitel über die Größe der Figuren Ergänzungen hinzukommen, welche von § 198 bis 224 gehen und folgende Gegenstände umfassen: Rechnungsoperationen mit Geraden und Figuren (Multiplication, Division, Potenzen und Wurzeln, Proportionen.) Multipla gerader Linien, Inhalt der Figuren. Die Entwicklung geht sonst aber Schritt für Schritt, und zeugt davon, daß das Buch nicht in einem augenblicklichen Einfall entstanden ist, denn daß dazu viel Aufmerksamkeit, Sorgfalt, Schärfe ꝛc. gehört, das weiß jeder zu beurtheilen und zu schätzen, der es einmal selbst versucht hat, ein selbstständiges System in der Mathematik aus dem Elemente heraus aufzubauen. Noch ist zu bemerken, daß zwischen die Lehrsätze ein reicher Uebungsstoff für die Schüler eingestreut ist, dessen Reichthum die Schlußnummer 650 bezeugen wird. So sehen wir denn auch, daß ein denkender Schulmann gearbeitet hat, der weiß, was Noth thut.

So übersichtlich nun auch das System ist, was für einen großen Vorzug gelten muß, so hat der Herr Verf. doch dieselbe Durchsichtigkeit nicht gewollt, obwohl es nach dem Hauptprincipe wohl erreichbar gewesen wäre, indem er immer von der Abhängigkeit der Elemente ausgeht und diese aus der Genesis der Größe herleitet. Diese Durchsichtigkeit hat entschieden dadurch gelitten, daß das Moment der Gleichheit der Größen nicht von vorne herein als ein Grundsatz festgestellt wurde. So wird denn dasselbe bisweilen auch auf Congruenz (Deckung) zurückgeführt, welches doch ein anderes Princip ist als das „Gleichbestimmtsein„ nach der gleichen Abhängigkeit der Elemente. Es ist freilich sehr bequem, das Decken zu Hülfe zu nehmen, aber weder in dem consequenten System noch auch vom didaktischen Standpuncte aus mehr zulässig, wenn sonst ein anderes Princip in den Vordergrund gestellt ist. Ein zweiter Umstand, welcher der Durchsichtigkeit geschadet hat, ist der große Raum, welcher der Entwicklung und Aufstellung der verschiedenen Raumgebilde gewidmet ist. Dieß fällt um so mehr auf, als der Herr Verf. ja nach der Vorrede das Buch für diejenigen bestimmt hat, welche bereits einen tüchtigen Unterricht in der Formenlehre erhalten haben. Nicht minder hat zu dieser Undurchsichtigkeit mitgewirkt der Umstand, daß der Gang der combinatorischen Entwicklung auf Aufgaben geführt hat, welche an der bestimmten Stelle, wo sie auftreten, noch nicht löslich sind, und daß nun eine Reihe von Zwischenentwicklungen und Zwischensätzen auftreten müssen, welche den Gang stören und, was doch auch nicht gut ist, mit ihren ausge-

sprochenen Wahrheiten nur als Nebensätze für eine Hauptaufgabe erscheinen. So tritt der Kreis an manchen Stellen ein, wo man ihn nicht erwarten sollte, wie man denn überhaupt, wenn man den Titel scharf nimmt, fragen könnte, was der Kreis denn für eine Berechtigung habe, weil sehr wohl eine geradlinige Planimetrie denkbar ist, welche sich des Kreises ganz entschlägt. Der Kreis macht immer Schwierigkeiten mit seiner Stellung im Systeme. Faßt man ihn als ein regelmäßiges Polygon von unendlich vielen Seiten, so ist ihm damit seine bestimmte Stelle im Systeme auch angewiesen. Will man aber consequent festhalten — was bis jetzt jedoch noch Niemand versucht hat — daß er nur der Weg eines Punctes ist, der sich in einem umschwankenden Strahle befindet, so wird freilich seine Stelle bei dem Winkel sein, d. h. gleich nach der Erzeugung des Winkels; aber an dieser Stelle wird man so wenig Mittel haben, vom Kreise etwas auszusagen, daß man höchstens den Zusammenhang zwischen Bogen, Centriwinkel und Kreisausschnitt gewinnt, womit man freilich, wenn man sich wieder von da ab auf die geradlinige Geometrie beschränkt, schon ein gut Theil ausreicht. Auch dürfte es von einem gewissen Puncte der Anschauung her als ein Mangel angesehen werden, daß der Begriff der Größe einer Figur nicht genau genug im Gegensatze zu der Abhängigkeit ihrer Elemente herausgestellt ist. Das Dreieck z. B. als Fläche, also dem sogenannten Inhalte nach betrachtet, bietet doch ein wesentlich anderes Feld als die Betrachtung desselben nach seinen Grenzen. Von dieser Ansicht geleitet findet der Referent auch den Abschnitt, der schon oben als Ergänzung bezeichnet ist, nicht in seinem Sinne behandelt. Daß das geometrische Product zweier Linien wirklich ein Rechteck ist, das ist im Systeme aus dem Wesen eines Productes herzuleiten, von dem die Multiplication eben nur eine Darstellung in Zahlformen ist. Inwiefern man die geometrische Productbildung als eine arithmetische Multiplication ansehen könne und unter welchen Bedingungen, das muß dann eben in einer gesonderten Betrachtung dargethan werden. Was hier nun vom Product gesagt ist, das gilt natürlich auch vom Quotienten, der Potenz und Wurzel und selbst von der Summe und dem Reste. Dann hat aber auch die Bemerkung, welche der Herr Verf. gibt: „Ein Product aus mehr als zwei Geraden hat keinen geometrischen Sinn", kein Recht, sondern sie ist unrichtig. Doch Referent weiß sehr wohl, daß man sich in der mathematischen Welt noch immer gegen solche Ansicht sträubt, obwohl die rechnende Geometrie (und selbst die analytische) ohne diese Grundansicht nie einen klaren, durchsichtigen Gang nehmen kann.

Soweit unsre Ausstellungen an dem systematischen Gange. Die Aus-

führung im Einzelnen verfährt, nach unsrer Ansicht, in den Beweisen nicht begrifflich genug. Der Herr Verf. wählt gerne die Formen von Gleichungen statt der Wortsätze; wir können vom didaktischen Standpuncte nicht hierin mit ihm übereinstimmen, wenn wir auch gerne davon absehen wollen, daß er bisweilen eine Anschauung der Gleichungen, z. B. im Kettenbruche, voraussetzt, welche den Schülern, wo sie Geometrie beginnen, mindestens nicht so geläufig sind, um sie als Wortsätze handhaben zu können. Doch genug. Möge der Herr Verf., von dem wir achtungsvoll scheiden, aus diesen Ausstellungen entnehmen, mit welchem Interesse wir sein Buch gelesen haben.

S.

Theoretisch-praktisches Lehrbuch der bürgerlichen und kaufmännischen Arithmetik von Friedrich Krancke, Lehrer am königl. Schullehrerseminar und an der Handelsschule in Hannover. Dritte Auflage. Hannover, Hahn.

Es gewährt Erquickung, wenn man unerwartet einem alten Bekannten begegnet, mit dem man sich manche Stunde unterhalten und Raths gepflogen und dessen Rath man als einen guten, auf Erfahrung gegründeten schätzen gelernt hat. Krancke's mannigfache arithmetische Schriften sind zu bekannt und zu bedeutend, als daß sie von Jemand, der dem Rechenunterricht besondere Sorgfalt zugewendet, übersehen sein könnten. — Hier liegt vor sein theoretisch-praktisches Lehrbuch der bürgerlichen Arithmetik in zwei Bänden; die beiden noch nicht neu erschienenen folgenden Bände verbreiten sich über das kaufmännische Rechnen.

Die gegenwärtige dritte Auflage hat keine wesentlichen Veränderungen erfahren und behandelt in 14 Abschnitten das ganze Gebiet der niedern Arithmetik auf eine entwickelnde und dabei sehr gründliche und leicht faßliche Art. Der erste Band verbreitet sich über Zahlenbildung, Zahlensysteme, über die vier Grundrechnungen mit reinen und einfach benannten, dann mit mehrfach benannten Zahlen, mit gemeinen Brüchen, mit Decimalbrüchen und die bei diesen Rechnungsarten anzuwendenden Vortheile. Der zweite Band behandelt die zusammengesetzten Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens, die Verhältniß- und Kettenregel, so wie die mannigfaltige Anwendung der erstern auf Berechnung der Tara, des Rabatts, des Gewinns und Verlustes in Procenten, der Zinsen, des Disconto ꝛc., dann die Gesellschafts- und Mischungsrechnung. Der 13te Abschnitt gibt eine populäre Anweisung zur Berechnung von Flächen und Körpern und der 14te bringt interessante Aufschlüsse über chronologische Verhältnisse.

Das ganze Werk ist hauptsächlich für angehende Lehrer des Rechenunterrichts bestimmt, doch nicht etwa so, daß dieselben es zu Präparationen auf einzelne Stunden benutzen und das Gewonnene den

Schülern Schritt für Schritt vortragen könnten, denn dazu ist es zu umfangreich und zu tief gehalten; vielmehr soll es Anleitung zum ernsten Selbststudium bieten und in alle Zahlen- und Rechnungsverhältnisse einführen, um ihren Ursprung und ihre allmälige Entwickelung zu erkennen. Es geht von dem Grundsatz aus: Das Rechnen ist nichts von außen Gegebenes, sondern etwas durch den menschlichen Geist Erfundenes und Aufgebautes, und diesem Grundsatze gemäß wird das ganze Rechengebäude auf eine entwickelnde Weise vorgeführt, besonders die Grundrechnungen. Der Lehrer soll mehr wissen als das, was er gerade den Kindern zu geben braucht; er soll seinen Gegenstand vollständig inne haben und ihn sowohl in seinen einzelnsten Theilen, als auch im Ganzen vollständig überschauen. So beweist der Verfasser z. B. im zweiten Abschnitt, daß es vier Grundrechnungen geben müsse und eben auch nicht mehr geben könne. Auch viele von den im sechsten Abschnitte gelehrten Rechenvortheilen wird der Lehrer nur für sich verwenden können.

Bewundernswerth ist die Mühe, die sich der Verfasser gibt, den Kettenansatz zu begründen und seine Richtigkeit zu beweisen. Mit dem Klarwerden hierüber ist es ein eigenes Ding, wenn man auch die Richtigkeit einsieht; denn der Kettensatz ist von allen mechanischen Regeln der Superlativ und seine Anwendung müßte möglichst beschränkt werden.

Das ganze Buch ist mit großer Sorgfalt und Sachkenntniß abgefaßt, dazu in allen Theilen sehr ausführlich, was freilich zuweilen die Uebersichtlichkeit hindert. Schätzenswerth sind die Zusammenstellungen und Vergleichungen der Münz-, Maß- und Gewichtsverhältnisse deutscher und außerdeutscher Länder, ebenso die beigefügten wohlgewählten Aufgaben, die indeß durch das hiezu gehörige Exempelbuch ergänzt werden müssen. — Allen Lehrern des Rechenunterrichts, die in ihrem Gegenstande recht heimisch werden wollen, so wie allen denen, die sich eine klare Einsicht in alle arithmetischen Verhältnisse zu verschaffen wünschen, bietet dieß Werk eine treffliche Gelegenheit. Somit empfehlen wir es hiemit auf das angelegentlichste.

A. Wulkow.

---

1. Dr. August Wiegand, erster Cursus der Planimetrie. Für Gymnasien, Real- und Bürgerschulen und zum Gebrauch für Hauslehrer. Dritte, verbesserte Auflage. Mit 2 Kupfertafeln und 14 Holzschnitten. Halle, Schmidt, 1850. (10 Sgr.)

Von diesem sehr brauchbaren (jetzt 72 Seiten haltenden) Büchlein erschien die erste Auflage 1843, die zweite 1847; im Allgemeinen ist

es auch in der dritten Auflage dasselbe geblieben. Wir können dasselbe demnach als ziemlich bekannt voraussetzen und uns kurz fassen. Aeußerlich unterscheidet es sich von der zweiten Auflage durch Antiquaschrift (die Sätze Cursiv) und durch Beigabe von 14 Holzschnitten, welche des Verfassers „Elemente der Geometrie und deren praktische Anwendung für den Bürger und Landwirth" entnommen sind und sich zum Theil auch auf angewandte Geometrie beziehen, in welcher Beziehung übrigens der Verf. auf sein (ziemlich wenig sagendes) Werkchen „der geodätische Meßapparat und sein Gebrauch" verweist; der Anhang, welcher Aufgaben und Lehrsätze zur Uebung für Schüler enthält, ist ungeändert geblieben und dürfte für diese Stufe genügen.

Der Gedanke des Verf., den Stoff der Planimetrie in zwei Curse abzutheilen, wobei dem ersten im Allgemeinen die Vorbegriffe, die Verwandtschaften der Congruenz und Gleichflächigkeit und die einfachern Sätze vom Kreise, dem zweiten dagegen die Proportionslehre, die Aehnlichkeit, der Kreis mit seinen ein- und umbeschriebenen Figuren und die Flächenberechnung zugetheilt werden, darf gewiß ein glücklicher genannt werden und beweist sich auch beim Unterricht als sehr zweckmäßig, nur hätte die Flächenberechnung der geradlinigen Gebilde (mit Ausschluß der Incommensurabilität) dem ersten Cursus zugetheilt werden dürfen, um demselben mehr Abrundung und eine größere relative Vollständigkeit zu geben. Die Darstellung ist euklidisch, schließt aber deßwegen eine genetische Behandlung nicht aus; überhaupt ist das Büchlein, so wie auch der zweite Cursus, Lehrern, welche ihren Schülern ein Lehrbuch in die Hände geben wollen, zu empfehlen, besonders auch weil es so ziemlich die Mitte hält zwischen solchen, welche Alles geben, und solchen, welche nur andeuten. Zum Schluß noch zwei Bemerkungen: Nach Aufstellung der allgemeinen mathematischen Grundsätze hätten doch wohl auch die speciellen geometrischen einen Platz verdient, anstatt sie später unter die Sätze einzureihen; die Parallelentheorie des Verf. dürfte jetzt so wenig als früher, ungeachtet seiner einläßlichen Vertheidigung, viele Anhänger finden.

2. Fr. W. Looff, Director des herzogl. Realgymnasiums zu Gotha, Leitfaden für den Unterricht im praktischen Rechnen und in der Arithmetik. Erster Cursus, für die unteren und mittleren Classen höherer Lehranstalten. Gotha 1850, Gläser. VIII und 172 S. Preis 15 Sgr.

Unter „praktischem Rechnen" scheint der Herr Verf. das Rechnen im dekadischen Zahlensystem und unter „Arithmetik" das Rechnen mit Buchstaben nebst der Gleichungslehre zu verstehen. Der vorliegende erste Cursus für Sexta, Quinta, Quarta und Tertia einer vollständigen Real-

schule enthält in den zehn ersten Capiteln die gewöhnliche praktische Arithmetik (Rechnen mit unbenannten und benannten ganzen und gebrochenen Zahlen, Proportionen und Elemente des kaufmännischen Rechnens); in den fünf folgenden Capiteln die Elemente der Buchstabenrechnung und Gleichungslehre (Rechnen mit ganzen und gebrochenen Buchstabenausdrücken, Potenzen, Wurzeln und Logarithmen, Gleichungen des ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten). Zwei Excurse behandeln die Periodicität der Decimalbrüche und die Kettenbrüche; diese hätten sich vielleicht, weil schon ins Gebiet der Analysis gehörend, besser dem zweiten Cursus einverleiben lassen. Sieben Beilagen enthalten 1) das (kleine und das große) Einmaleins, das füglich hätte wegbleiben dürfen, indem der Herr Verf. (Seite 19, Anmerkung) selbst das Auswendiglernen des großen nicht wünscht; 2) inländische Münzen, Maße und Gewichte; 3—7) Reductionstabellen für ausländische Münzen, Maße und Gewichte, wobei nur auffallend ist, daß Längenmaße und Gewichte nach dem metrischen System (Meter und Gramm) reducirt sind, hingegen die Hohlmaße für trockene und flüssige Gegenstände nach dem alten französischen Maße (in Pariser Kubikzollen).

Soll der Unterricht in der praktischen Arithmetik wirklich fruchtbar sein, so muß er möglichst objectiv werden, d. h. man darf nicht eine Regel aufstellen und hintenher Aufgaben geben, um diese Regel einzuüben, sondern jede einzelne Aufgabe muß als ein für sich bestehendes Ganze behandelt werden, das je nach dem Zusammenhange seiner bekannten und unbekannten Zahlen diese oder jene Auflösung erheischt. Deßhalb ist auch schwer einzusehen, wozu man in diesem Unterrichte eines Leitfadens bedarf; eine Sammlung praktischer Aufgaben, zwar methodisch geordnet, aber ohne Ueberschriften, genügt hier vollständig; glaubt man gewisser Regeln nicht entbehren zu können, so mögen sie von den Schülern selbst aus den Aufgaben abstrahirt werden. Aus der Anlage des Buches, verglichen mit den vortrefflichen methodischen Winken in der Vorrede, ersieht man nicht recht, ob der Herr Verf. den einen oder den andern der angedeuteten Wege eingeschlagen wissen will; doch scheint es eher, er betrachte die Aufgaben als Beispiele zur Uebung gegebener Regeln und nicht als absichtlich gewählte Unterrichtsobjecte, aus denen man (wenn man will!) Regeln abstrahiren kann, die sich aber auch ohne Regeln einer consequenten Behandlung unterwerfen. Man braucht zu der ganzen praktischen Arithmetik nur die Gesetze des Zählens, nebst den darauf gegründeten Gesetzen der Addition, Subtraction, Multiplication und Division ganzer und gebrochener Zahlen, wobei aber letztere durchaus nicht als Quotienten aufzufassen sind, son-

dern als benannte Zahlen, deren Einheit eben der Nenner ist, und noch einige Grundsätze aus der praktischen Logik, und das ganze, sonst so kunstvoll construirte Gebäude läßt sich mit einfachen Aufgaben herstellen. Dabei darf dann freilich das Kopfrechnen nicht vernachlässigt werden, und nur auf diesem läßt sich das Gebäude der praktischen Arithmetik solid aufführen; die gesammte Lehre von den Verhältnissen und von der Theilbarkeit der Zahlen ist Sache des Kopfrechnens.

In der Buchstabenrechnung und Gleichungslehre läßt sich weit eher nach Gesetzen verfahren, weil das Kopfrechnen wegfällt und man auch mit wenigen Gesetzen oder Regeln ausreicht. Doch scheint auch hier eine Anleitung nicht gerade Bedürfniß zu sein, wenn man den zu behandelnden Stoff methodisch auswählt. Die allgemeine Arithmetik ist weit mechanischer als die dekadische; deßhalb hieß letztere früher auch immer „die Rechenkunst", ein sehr bezeichnendes Wort.

Wer zu seinem Unterrichte einer Anleitung in den Händen der Schüler zu bedürfen glaubt, dem ist das vorliegende, sehr kurz und sehr klar, auch mit der wünschenswerthesten Vollständigkeit abgefaßte Buch angelegentlich zu empfehlen; für die Hand des Lehrers ist es unbedingt zu empfehlen. Druckfehler hat das Werk sehr wenige. (Man vergleiche auch „Grube, Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode. Berlin 1843, Enslin", und „Diesterweg, Wegweiser", vierte Auflage, zweiter Band, Seite 386 u. ff.)

3. Dr. J. Schneider, Lehrer der Mathematik und Physik am kön. Gymnasium zu Emmerich, mathematisches Uebungsbuch für den Gymnasialunterricht. Erstes Heft. Für die Quarta und Tertia eines Gymnasiums. Mit 2 Steindrucktafeln. Emmerich 1850, Romen. 76 Seiten. 7½ Sgr.

Dieses erste Heft (für Quarta und Tertia) enthält Aufgaben über die Elemente der Buchstabenrechnung (Monome, Polynome, ganze und gebrochene Buchstabenausdrücke), über die Gleichungen des ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten, nebst geometrischen Aufgaben, meist Constructionen von Drei- und Vierecken aus gegebenen Bestimmungsstücken. Ein Anhang enthält (zum Ueberfluß) noch Aufgaben über die Decimalbrüche, wobei die abgekürzte Multiplication und Division vergessen sind. Die nöthigsten Regeln oder Gesetze sind überall in kleinerer Schrift beigefügt. Eine Anzahl der algebraischen und der geometrischen Aufgaben sind als Musterbeispiele umständlich und sehr klar gelöst, letztere nach der Methode der geometrischen Analyse. Dabei vermißt man Aufgaben über die geometrischen Oerter und solche Aufgaben über den Kreis, welche sich ohne Kenntniß der Proportionalität

und Aehnlichkeit lösen lassen; ohne diese umfassen die gegebenen Aufgaben keinen abgerundeten Theil der Geometrie. (Die Druckerei scheint keine Typen mit Winkelzeichen gehabt zu haben, und hat umgelegte Wurzelzeichen genommen; so kann man aber einen Winkel nicht wohl bezeichnen.)

Das zweite Heft (für Secunda) wird das Rechnen mit Potenzen, Wurzeln und Logarithmen, die Gleichungen zweiten Grades, die Progressionen und geometrische Aufgaben behandeln; das dritte Heft (für Prima) die Zinseszins- und Rentenrechnung, algebraisch-geometrische, stereometrische und trigonometrische Aufgaben. Nach dem vorliegenden ersten Hefte hat man von dem ganzen Werke wenig Neues zu erwarten; die ganze Anordnung ist die gewöhnliche, ebenso der Kreis, welchem die Aufgaben entnommen sind; für Gymnasien mag es genügen, für Realschulen böte es zu wenig, das vorliegende Heft läßt sich in einem Jahre bei zwei wöchentlichen Stunden bequem durcharbeiten. Lobenswerth ist die Trennung in drei Hefte und die dadurch erleichterte Anschaffung für die Schüler. Druckfehler hat Ref. keine gefunden. Das Büchlein verdient neben den zahlreichen Sammlungen ähnlicher Art immerhin genannt zu werden, nur wird es nicht leicht irgend eine derselben verdrängen.

Baden. H. Zähringer.

Johann Viola, mathematische Sophismen. Wien 1850, bei Carl Gerold. 20 S. 5 Sgr.

Es dürfte wohl der Mühe werth sein, mit wenigen Worten auch in der Revue auf diese mathematische Kleinigkeit aufmerksam zu machen, da sie vielleicht manchem Lehrer eine willkommene Gabe ist. Der Verf. sagt in der Vorrede: „Dieses Heftchen ist bloß in der Absicht dem Druck übergeben worden, um dem jungen, aber ernstlichen Freunde der Mathematik durch die Aufgabe, diese Sophismen zu widerlegen, kleine Denkübungen zu verschaffen, die für ihn eben so angenehm als nützlich sein dürften und ihn zugleich zu der lebhaften Ueberzeugung bringen werden, daß vollkommen bestimmte, deutliche Begriffe sich aneignen, ein wesentliches Erforderniß beim Studium der Mathematik ausmacht. Mehr oder Anderes wollen diese wenigen Seiten nicht erzwecken.“ Der Inhalt zerfällt A in eine Einleitung, enthaltend eine Anzahl Axiome, Definitionen und Lehrsätze aus der allgemeinen Arithmetik (Seite 1—8), und B in die Behandlung folgender 12 Sophismen: 1) Beweis, daß 4 größer als 12 ist. 2) Beweis, daß ein ächter Bruch, der also kleiner als 1 ist, gleich einer ganzen Zahl ist. 3) Beweis, daß zwei Zahlen,

welche nicht dieselbe Menge von Einheiten anzeigen, dennoch dieselbe Menge von Einheiten bezeichnen. 4) Beweis, daß 5 gleich 4 ist. 5) Beweis, daß alle Zahlen einander gleich sind. 6) Beweis, daß 4 gleich 1 ist. 7) Beweis, daß jede Zahl gleich Null ist. 8) Beweis, daß Null kleiner als Null ist. 9) Beweis, daß 8 gleich 1 ist. 10) Beweis, daß die reelle Größe — 1 eine imaginäre Größe ist. 11) Beweis, daß $^1/_8$ größer als $^1/_4$ ist. 12) Beweis, daß es auch für negative Zahlen Logarithmen gibt. (Seite 9—20.) — Die Trugschlüsse beruhen entweder auf einem Zeichenwechsel bei Ungleichungen (Nr. 1; Nr. 11), oder auf der Vernachlässigung der Ergänzungsglieder bei nicht-convergirenden Reihen (Nr. 2; Nr. 7), oder auf der Division durch einen Factor, der gleich Null ist (Nr. 3; Nr. 6; Nr. 8), oder auf der Vernachlässigung des doppelten Zeichens beim Ausziehen der Quadratwurzel (Nr. 4), oder auf dem Ausziehen der Wurzel vom Grad 0 (Nr. 5; Nr. 9), bei der Außerachtlassung der Definition imaginärer Wurzeln (Nr. 10) und auf der Anwendung unvollkommener Gleichungen (Nr. 11; Nr. 12).

Außer mehreren fehlenden Minuszeichen, welche leicht ergänzt werden können, steht S. 19, Lin. 4 von unten $n \, . \log A^n$ anstatt $n \, . \log A$.

Das Schriftchen verdient für den vom Verf. angegebenen Zweck angelegentliche Empfehlung und kann von jedem Lehrer für den besondern Zweck seiner etwas erstarkten Schüler leicht noch vermehrt werden.

H. Zähringer.

D. Hand- und Schulbücher für den niedern Unterricht.

VI.

1. Der natürlichste, interessanteste und zweckmäßigste Weg bei Ertheilung des gesammten religiösen Unterrichts in der Volksschule. Erfahrungsmäßig bezeichnet vom Schullehrer C. E. Hager. Zweite, durchgesehene Auflage. Leipzig 1850, bei Otto Spamer.
2. Materialien für den Religionsunterricht in der Unterclasse der Volksschule, gesammelt und herausgegeben von J. G. Kurth, Bürgerschullehrer in Freiberg. Daselbst bei Reimmann.

Der Verf. der unter 1 aufgeführten kleinen, aber beachtenswerthen Schrift hat nach mancherlei innern Kämpfen mit dem Herkommen, das den Unterricht im Christenthume in Katechismus- und Bibellectionen spaltet, das Religionslehrbuch mit systematischer Anordnung bei Seite gelegt und die Bibel zu seinem Religionslehrbuche gemacht. Was er von dem von ihm eingeschlagenen Wege hält, sagt der Titel seines Schriftchens. Sein Weg besteht in einer nicht kleinen Anzahl biblischer

Abschnitte, die er nach seinem Ermessen und Urtheile ausgewählt und wobei er die Reihenfolge der biblischen Bücher streng festgehalten hat. Er nennt darum auch denselben einen „historisch-genetischen".

Man kann diesem sogenannten „biblischen Religionsunterricht" sehr zugethan sein und muß doch so lange gegen denselben protestiren, so lange die hierzu erforderlichen Grundlagen nicht unter kirchlicher Autorität festgesetzt worden sind. Ihre Auswahl dem Gutdünken jedes einzelnen Lehrers zu überlassen, würde jedenfalls die Haushalterschaft über Gottes Geheimnisse in Gefahr bringen; es würde wohl nicht an Lehrern fehlen, die an den Sprüchen Jesus Sirach genug hätten. Damit ist jedoch nicht gesagt, daß die in dem vorliegenden Schriftchen getroffene Auswahl keine Billigung verdiene.

Das Büchlein unter 2, nach dem ein Bedürfniß glücklicher Weise wohl nicht vorhanden ist, enthält vornehmlich Spruchreime und kleine gereimte Erzählungen von moralischer Tendenz. Dieselben sind unter Ueberschriften geordnet, die entweder eine sittliche Forderung oder einen Satz der Glaubenslehre aussprechen. Sehr Vieles von dem, was sich in dem Büchlein zusammengestellt findet, ist ohne allen poetischen und auch sonstigen Werth. Die Bibel mit ihren Geschichten und Sprüchen bietet das rechte Material für den Religionsunterricht in der Unterclasse der Volksschule dar, aber nicht Trivialitäten, wie: „O wie ist es schön in die Schule gehn!" u. s. w., oder: „Reifes Obst genieß mit Dank, unreif aber macht's dich krank!"

Otto.





